

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-369>

Наведено результати педагогічних досліджень науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспектах.

Для науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів і студентів.

The journal represents results of researches in education and pedagogy conducted by scientific-pedagogical staff, teachers, researchers and postgraduate students who work on the problems of development of modern education and scientific-pedagogical thought in theoretical, historical and practical aspects.

This issue is for scientific-pedagogical staff, teachers, researchers, postgraduates and students.

Відповідальний за випуск Н. М. Кузьменко

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР	А. А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.
РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ	С. Ю. Пащенко, канд. пед. наук, доц. (заст. гол. ред.); А. О. Кучерявий, д-р пед. наук, проф.; О. Бомбарделлі, проф., м. Тренто (Італія), (заст. гол. ред.); М. Ф. Бирка, д-р пед. наук, проф.; І. В. Гевко, д-р пед. наук, проф.; І. Жемайтйтіте, д-р пед. наук, проф. (Литва); Н. В. Майер, д-р пед. наук, проф.; В. І. Меньйло, д-р пед. наук, доц.; О. Мерфельдайте, д-р пед. наук, проф. (Литва); Р. О. Павлюк, д-р пед. наук, доц.; Л. М. Петренко, д-р пед. наук, проф.; Л. П. Сущенко, д-р пед. наук, проф.; Н. М. Чернуха, д-р пед. наук, проф.; Г. В. Локарева, д-р пед. наук, проф.; О. В. Плахотнік, д-р пед. наук, проф.; Є. С. Спіцин, канд. пед. наук, проф.; Н. М. Кузьменко, д-р пед. наук, доц. (відп. секр.)
Адреса редколегії	Факультет психології, просп. Академіка Глушкова, 2-а, м. Київ, 03680, Україна ☎ 38 (044) 521 35 09; 38 (044) 522 16 48; 38 (044) 521 35 13, e-mail: pedvisnyk@gmail.com
Затверджено	вченою радою факультету психології 30 червня 2022 року (протокол № 14)
Зареєстровано	Державною реєстраційною службою України. Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 21231-11031Р від 30.01.15
Засновник та видавець	Київський національний університет імені Тараса Шевченка, ВПЦ "Київський університет" Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02
Адреса видавця	6-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601, Україна ☎ (38 044) 239 32 22, 239 31 72; факс 239 31 28
Журнал входить	до переліку фахових наукових видань України (категорія Б), у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів кандидата і доктора наук у галузі педагогіки. Наказ МОН України № 420 від 15 квітня 2021

BULLETIN of

TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV

ISSN 2617-4510 (Online); ISSN 2415-3699 (Print)

PEDAGOGY

2(16)/2022

Established in 2014 року

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-369>

The journal represents results of researches in education and pedagogy conducted by scientific-pedagogical staff, teachers, researchers and postgraduate students who work on the problems of development of modern education and scientific-pedagogical thought in theoretical, historical and practical aspects.

This issue is for scientific-pedagogical staff, teachers, researchers, postgraduates and students.

Наведено результати педагогічних досліджень науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспектах.

Для науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів і студентів.

Responsible for the issue is Nadiia Kuzmenko

EDITOR-IN-CHIEF	Alla Marushkevych, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.
EDITORIAL BOARD	Svitlana Paschenko, Ph. D. (Pedagogy), Assoc. Prof. (Deputy Editor-in-Chief); Andrii Kucheriavnyi, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.; Olga Bombardelli, PhD (Education), Prof. (Deputy Editor-in-Chief; Trento, Italy); Marian Byrka, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.; Ihor Hevko, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.; Irena Zemaitaityte, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. (Vilnius, Lithuania); Nataliia Maiier, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.; Victoriia Menailo, Dr. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof.; Odeta Merfeldaite, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. (Vilnius, Lithuania); Roman Pavliuk, Dr. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof.; Larysa Petrenko, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.; Liudmyla Sushchenko, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.; Nadiia Chernukha, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.; Nadiia Kuzmenko, Dr. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof. (Executive Editor)
Address	the Faculty of Psychology, 2a, Hlushkov ave., Kyiv, 03680, Ukraine ☎ 38 (044) 521 35 09; 38 (044) 522 16 48; 38 (044) 521 35 13, e-mail: pedvisnyk@gmail.com
Approved by the	Academic Council of the Faculty of Psychology 30 June 2022 (Protocol № 14)
Certified by the	Ministry of Justice of Ukraine State Certificate # 21231-11031P on 30.01.15
Founded and published by	Taras Shevchenko National University of Kyiv, Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University" State Certificate # 1103 issued on 31.10.02
Address	14, Taras Shevchenko blvd., Kyiv, 01601, Ukraine ☎ (38044) 239 32 22, 239 31 72; Fax 239 31 28
The Jurnal is included	in the list of scientific professional editions of Ukraine (Category B) where the results of PhD and Dr of Sci. dissertations of academic degree seekers in the field of Pedagogy can be published. Decree of Ministry of Education and Science of Ukraine # 420 issued on 15.04.2021

ЗМІСТ

Головко Наталія, Кузнєцова Оксана	
Активізація пізнавальної діяльності студентів засобами інтерактивних технологій.....	5
Жиленко Микола	
Формування в магістрантів спеціальності 011 мотиваційних компетентностей для професійної діяльності.....	9
Кузьменко Надія	
Просвітницька діяльність і педагогічні погляди Іллі Шрага (1847–1919).....	15
Левицька Людмила	
Формування ціннісних орієнтацій як складника особистості майбутнього педагога	18
Локарьова Галина, Чорна Ганна	
Патріотизм як суспільна та індивідуальна цінність.....	24
Марушкевич Алла	
Змішане навчання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану	29
Москаленко Алла	
Моделювання професійної підготовки педагогічних кадрів у класичних університетах	33
Плахотнік Ольга	
Методика навчання в категоріальному полі професійної підготовки викладача вищої школи.....	40
Поляк Ольга	
Планування та моніторинг якості освіти в Україні в умовах війни	45
Пономарьов Олександр	
Етапи розвитку технологій змішаного навчання в умовах цифровізації освітнього процесу.....	48
Скрипнікова Валерія	
Компоненти, критерії, показники та рівні оцінювання розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління	52
Спіцин Євгеній, Лещенко Вікторія	
Вплив національної ментальності на реформування системи вищої освіти України	58
Тулін Кирило	
Нормативно-правове регулювання сфери освіти національних меншин в Україні.....	63
Відомості про авторів	68

CONTENTS

Golovko Natalia, Kuznetsova Oksana	
Activation of cognitive activity of students by means of interactive technologies	5
Zhylenko Mykola	
Formation of motivational competences for professional activity in master students of specialty 011	9
Kuzmenko Nadiia	
Educational activity and pedagogical views of Ilya Shrag (1847–1919).....	15
Levytska Liudmyla	
Formation of value orientations as a component of the future teacher's personality	18
Lokarieva Halina, Chorna Hanna	
Patriotism as a social and individual value.....	24
Marushkevych Alla	
Blended learning of higher education applicants in martial law.....	29
Moskalenko Alla	
Modeling of professional training of pedagogical staff in classical universities	33
Plahotnik Olga	
Methodology of teaching in the categorical field of professional training of higher school teacher	40
Poliak Olga	
Planning and monitoring the quality of education in Ukraine in the conditions of war	45
Ponomarev Oleksandr	
Stages of development of blended learning technologies in the context of digitalization of the educational process	48
Skrypnikova Valeria	
Components, criteria, indicators and levels of assessment of intercultural competence development of future masters of military administration	52
Spitsyn Yevheniy, Leshchenko Victoria	
Influence of national mentality on the reform of higher education system of Ukraine	58
Tulin Kyrylo	
Legal regulation of education of national minorities in Ukraine	63
Information about the authors	68

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Розкрито сутність активізації пізнавальної діяльності студентів. Зазначено, що урізноманітнення форм і методів навчання допоможе активно залучати студентів до навчально-пізнавальної діяльності, яка дає можливість постійно навчатися та засвоювати велику кількість наукової інформації. Визначено особливості технології інтерактивного навчання, зміст яких полягає у підвищенні пізнавальної активності студентів, інтересу до навчальних занять; розвитку ініціативи, творчого потенціалу особистості студента; створенні в майбутніх фахівців настанови на творчу професійну діяльність та постійний пошук, а також умов для формування професійно значущих якостей, що виражені в умінні керувати своїм емоційним станом, формуванні оперативних професійних умінь тощо.

Ключові слова: інтерактив, інтерактивні технології навчання, пізнавальна активність студентів.

Постановка проблеми. Провідною характеристикою особистості студента під час навчання є розвинена пізнавальна самостійність, яка виявляється у здатності студента ставити перед собою навчальні та дослідницькі цілі, знаходити способи вирішення проблемних питань і засоби досягнення своєї професійної наукової діяльності шляхом постійної самоосвіти та саморозвитку. Це свідчить про те, що одним із основних завдань сучасної вищої освіти є активізація пізнавальної діяльності студентів.

Процес розвитку пізнавальної активності студентів охоплює весь період навчання. Н. Волкова, Д. Остапчук, Н. Мирончук та інші науковці до найважливіших властивостей пізнавальної активності відносять її динамічність: від особистісного прагнення, готовності до діяльності до стійкої риси особистості, її творчої самореалізації [Волкова, 2018; Остапчук, Мирончук, 2014]. Пізнавальна активність студентів є умовою, метою та кінцевим результатом ефективної навчально-пізнавальної діяльності студентів у закладах вищої освіти (ЗВО). Така активність на рівні спрямованості особистості означає глибоку переконаність студента в необхідності всебічних знань. Активність кожного студента на всіх рівнях залежить від активізації навчального процесу загалом, а навчальний процес – від особистості викладача, його вміння відповідно організовувати навчальну діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у вивчення феномену пізнавальної активності зробили: Г. Балл, О. Бандурко, С. Максименко, Ю. Машбиць, В. Моляко, В. Москалець, І. Пасічник, Н. Пов'якель, Г. Радчук, О. Сафін, М. Смульсон, Т. Тернавська, Ю. Швалб, Т. Ширяєва та ін.

Досліджуючи та розробляючи проблему формування мотивації до активної пізнавальної діяльності студентів, що навчаються у закладах вищої освіти, Т. Тернавська сформувала та обґрунтувала дидактичні умови, які необхідні для стимулювання пізнавальної активності студентів. Серед них вона виділяє такі: 1) зміст навчального матеріалу (новизна у викладанні навчального матеріалу, історичний аспект науки, сучасні дослідження науки, практичне значення знань); 2) організована навчальна діяльність (самостійна робота, проблемне навчання, дослідницька діяльність, творчі й практичні роботи,

оволодіння новими засобами діяльності); 3) відносини між учасниками навчального процесу (створення оптимальних умов для навчальної діяльності, спільна продуктивна діяльність, педагогічний оптимізм, контроль знань) [Тернавська, 2006]. На нашу думку, перелічені вище детермінанти визначають педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності студента.

Пізнавальна активність студентів дає можливість постійно навчатися та засвоювати велику кількість навчальної інформації, здобувачі вищої освіти здатні свідомо й самостійно регулювати свою пізнавальну активність, завдяки чому досягають високих результатів у навчальній діяльності. Під час навчання вони можуть активно застосовувати творче мислення, саморефлексію та аналіз інформації. Тому основним завданням педагогів ЗВО є активізація пізнавальної діяльності та формування зовнішніх і внутрішніх мотивів, що стимулюють активну самостійну пізнавальну діяльність [Тернавська, 2006].

Мета статті полягає в розкритті сутності інтерактивних технологій та активізації пізнавальної діяльності студентів під час їх використання.

Виклад основного матеріалу. Урізноманітнення форм і методів навчання допоможе активно залучати студентів до навчально-пізнавальної діяльності. Формуванню мотивів учіння сприятиме цілеспрямоване використання методів, прийомів і способів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, застосування інтерактивних технологій навчання, форм їх самостійної роботи з навчальним матеріалом, можливість широкого застосування ігрових технологій навчання тощо.

В освітній процес все частіше впроваджують сучасні технології, які спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, підвищення інтересу до предметів, що вивчаються, розвиток творчого потенціалу, продуктивного, критичного мислення. Найбільш поширеними серед них є інтерактивні технології, ідея яких полягає в тому, що процес пізнання відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. У вітчизняній та зарубіжній педагогіці над розробленням інтерактивного навчання, з'ясуванням його особливостей працювали: В. Євдокимов, М. Кларін,

Л. Пирожено, О. Пометун, І. Прокопенко, Р. Реванс, Т. Ремех, С. Сисоева, М. Скрипник, К. Стоун, Б. Тевлін та ін. Вчені обґрунтовують доцільність застосування інтерактивних технологій для підвищення ефективності процесу навчання та визначають спільну ознаку інтерактивного навчання – значення міжособистісної взаємодії, що робить продуктивним процес навчання.

Як стверджують дослідники Н. Волкова, С. Мерінова, Л. Половенко, О. Січкарук та ін., зміст інтерактивного навчання полягає в підвищенні пізнавальної активності студентів, інтересу до навчальних занять; розвитку ініціативи, творчого потенціалу особистості студента; створенні в майбутніх педагогів настанов на творчу професійну діяльність та постійний пошук; запобіганні стомленню, створенні комфортного середовища для навчання та виховання особистості майбутнього педагога, а також умов для формування професійно-значущих якостей, що виражені в умінні керувати своїм емоційним станом; формуванні оперативних професійних умінь [Волкова, 2018; Мерінова, 2019; Половенко, 2019; Січкарук, 2016].

У сучасній теорії та практиці накопичено багатий досвід щодо розуміння поняття "інтерактив". Поняття "інтерактивний" походить від латинського "inter" – між та "activ" – активний. Лексичне значення слова "інтерактивність", "інтерактив" у перекладі з англійської мови таке: "inter" – взаємний, "act" – діяти, тобто здатність взаємодіяти.

Отже, "інтерактивний" – здатний до взаємодії, діалогу. Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес здійснюється за умови постійної, активної взаємодії всіх його членів. Аналізуючи свої дії та дії партнерів, учасники освітнього процесу змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання й уміння, тому інтерактивні методи є не тільки засобом покращення навчання, а також і засобом посилення виховних впливів.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови для навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [Остапчук, Мирончук, 2014].

На відміну від активних методів, інтерактивні методи орієнтовані на ширшу взаємодію студентів не тільки з викладачем, але й один з одним, на домінування активності студентів у процесі навчання. Роль викладача на інтерактивних заняттях зведена до напряму діяльності студентів на досягнення цілей заняття.

Отже, під час інтерактивного навчання створюється середовище освітнього спілкування, яке характеризується відкритістю, взаємодією учасників на рівних правах, накопиченням спільних знань, що дає змогу забезпечити високу мотивацію, міцність знань, творчість, комунікабельність, активну життєву позицію, збереження індивідуальності, свободу самовираження, взаємоповагу.

Інтерактивне навчання передбачає використання в діяльності педагогів таких методів, які забезпечують розширення кордонів взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Під час використання цих методів зазвичай активність сторони, що навчається, суттєво підвищується, зв'язки між ланками "викладач – студент", "студент – студент", "студент – теоретичні знання", "студент – уміння", "уміння – навички" зміцнюються. Так передавання

інформації перетворюється на взаємний обмін та вплив учасників освітнього процесу один на одного.

Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес здійснюється за умови постійної, активної взаємодії студентів, які, аналізуючи свої дії та дії партнерів, змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому інтерактивні методи є не тільки засобом покращення навчання, але й засобом посилення виховних впливів.

В інтерактивній формі навчання відбувається не лише взаємодія між викладачем і слухачами, а й активна бесіда та співпраця між слухачами; викладач виконує координуючу або консультативну роль. Це означає, що викладач і студенти є рівноправними суб'єктами навчання, кожен з яких може мати власну думку, що має право на існування. До основних ознак інтерактиву Д. Остапчук і Н. Мирончук відносять такі як:

- розширення пізнавальної активності – процес навчання побудовано так, що кожен заохочений до активного пізнання через багатосторонню комунікацію, групову роботу та творчу взаємодію;
- ситуація взаємонавчання – кожен може висловлювати свою думку й рефлексувати, покладаючись на свій досвід та знання; істину і смисли окреслюють у полілозі та взаємодії, а не транслиють готовими знаннями;
- ситуація успіху – присутня атмосфера доброзичливості та взаємопідтримки, що дає можливість кожному відчувати себе комфортно, активно діяти, відзначати власні успіхи, досягнення інших і надбання всієї групи;
- різноманітність форм роботи, що змінюють одна одну, – індивідуальна, парна, групова, робота в командах;
- різноманітність форматів навчання – дослідницькі процеси, ділові ігри, робота з документами, різними джерелами інформації, творчі завдання тощо;
- поєднання різних видів активності учасників тренінгу: фізичної (рухова активність); соціальної (активність у соціальному оточенні – комунікація, взаємодія, взаємосприйняття); змістовної стосовно тематики тренінгу;
- поширені форми інтерактивного навчання – тренінги, майстер-класи [Остапчук, Мирончук, 2014].

Отже, у процесі інтерактивного навчання створюється середовище освітнього спілкування, яке характеризується відкритістю, взаємодією учасників на рівних правах, накопиченням спільних знань, що дає змогу забезпечити високу мотивацію, міцність знань, творчість, комунікабельність, активну життєву позицію, збереження індивідуальності, свободу самовираження, взаємоповагу. Обов'язковою умовою дієвості застосування інтерактивного навчання в практиці педагогів вищої школи є планування та чітке передбачення кінцевого результату такої діяльності.

Перевагами застосування інтерактивного навчання у закладах вищої освіти є: встановлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування; отримання студентами можливості бути більш незалежними й упевненими в собі; заохочення викладачем студентів до співпраці; отримання студентами можливості подолати проблему мовного бар'єру; нівелювання авторитарної позиції викладача; залучення до роботи кожного студента; допомога в роботі з відсталими студентами; постійне й активне використання раніше набутого досвіду [Тернавська, 2006].

Н. Волкова вбачає, що стимулюючими засобами для активізації пізнавальної діяльності студентів під час реалізації інтерактивних технологій навчання є

використання різноманітних методів: метод емоційно-морального стимулювання, метод зацікавлення, метод створення ситуацій новизни в навчанні, метод емоційного сплеску та заохочення [Волкова, 2018].

С. Сисоева стверджує, що інтерактивне навчання одночасно забезпечує реалізацію навчально-пізнавальних, комунікативно-розвивальних та соціально-орієнтаційних завдань навчання [Сисоева, 2011].

Інтерактивне навчання передбачає чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи й прийоми, що стимулюють діяльність студентів, різноманітні умови та процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

Вчені І. Пометун та Л. Пироженко виділяють такі групи інтерактивних технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань [Пометун, Пироженко, 2004].

Під час роботи в парах можна виконувати такі справи: обговорити завдання, короткий текст; взяти інтерв'ю, визначити ставлення партнера до певного питання, твердження тощо; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати підсумок вивченої теми. Створюючи навчальні групи студентів із певною дидактичною метою, слід брати до уваги сукупність таких чинників: психологічну сумісність студентів; навчальні можливості, інтереси, нахили; оптимальне поєднання парно-групової, колективної та індивідуальної форм роботи; орієнтованість інтерактивних технологій на структуру освітнього процесу [Пометун, Пироженко, 2004].

Використання інтерактивних технологій під час організації педагогічної взаємодії як форми функціонування навчального матеріалу стає потужним чинником підвищення ефективності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Перевага інтерактивних технологій полягає також у тому, що вони компенсують прогалини в комунікативних знаннях і вміннях (ігри та тренінги побудовані на комунікативному матеріалі, припускають обмін досвідом), тому така технологія навчання є продуктивною та необхідною у закладах вищої освіти [Гончаров, Білецький, Губницька, Костюкова, 2007].

На нашу думку, на вибір інтерактивних технологій навчання в закладі вищої освіти впливають особливості навчальної дисципліни; зміст навчального матеріалу; обсяг часу, що надається на вивчення матеріалу; рівень загальної підготовленості групи; особливості навчально-матеріальної бази ЗВО й т. ін. Значною мірою вибір технології визначається підготовленістю викладача до використання інтерактивних технологій, у бажанні урізноманітнити навчальний процес, у якості знань студентів тощо. Однак вибір технології навчання має відповідати дидактичним цілям дисципліни, видам навчальної інформації.

Отже, інтерактивне навчання в ЗВО сприяє активізації освітнього процесу, формуванню глибокої внутрішньої мотивації студентів. Завдяки йому створюють можливості для інтелектуального та творчого розвитку, прояви ініціативи, удосконалення комунікативних умінь. Використання цього виду навчання є органічною

частиною процесу професійної підготовки майбутніх педагогів.

Висновки. Упровадження в освітній процес інтерактивного навчання забезпечує моделювання багатосторонньої комунікації, що передбачає врахування думок, поглядів, позицій учасників взаємодії. Студенти отримують можливість здійснити аналіз широкого кола навчальних і професійних проблем, що розглядаються; актуалізувати свої потреби в самореалізації та відчувати себе дійовими учасниками навчального процесу; зробити унікальний внесок кожного учасника у спільні зусилля, що незамінні для успіху всієї групи; долучитися до колективної творчої діяльності, осмисленого спілкування і взаємодії, поділу праці між членами групи; здійснити взаємонавчання та взаємоконтроль. Кожен здобувач вищої освіти включений в освітній процес із різним ступенем пізнавальної активності, тому головне завдання застосування інтерактивних технологій у навчанні – зробити процес навчання максимально активним через підвищення рівня пізнавальної активності відповідно до рівня поставлених цілей навчання.

Список використаних джерел

- Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Дніпро : Ун-т ім. Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
- Гончаров С. М., Білецький А. А., Губницька О. М., Костюкова Т. А. Форми, методи і організація навчального процесу в кредитно-модульній системі : навч.-метод. посіб. ; за ред. С. М. Гончарова. Рівне : НУВГТТ, 2007. 184 с.
- Мерінова С. В., Половенко Л. П. Методичні основи інтерактивного навчання. *Інтерактивний освітній простір ЗВО* : матеріали всеукр. наук.-практ. вебінару (м. Вінниця, 4 берез. 2019 р.) / відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2019. С. 33.
- Остапчук Д., Мирончук Н. Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном* : зб. наук. пр. / за заг. ред. д. п. н., проф. С. С. Вітвицької, к. п. н., доц. Н. М. Мирончук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 140-143.
- Пометун І. О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.
- Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД "ЕКМО", 2011. 324 с.
- Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Київ : Таксон, 2016. 88 с.
- Тернавська Т. А. Проблема активізації пізнавальної діяльності у студентів ВНЗ. *Наукові записки*. Т. 59. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2006. С. 36-42.

References

- Volkova N. P. (2018). *Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya u vyshchii shkoli : navchal'no-metodychnyy posibnyk*. Dnipro : Universytet imeni Al'freda Nobelya. 360 p.
- Honcharov S. M., Bilets'kyi A. A., Hubnyts'ka O. M., Kostyukov T. A. (2007). *Formy, metody i orhanizatsiya navchal'noho protsesu v kredytno-modul'niy systemi : navch.-metod. posib. ; za red. S. M. Honcharova*. Rivne : NUVHTT. 184 p.
- Merinova S. V., Polovenko L. P. (2019). *Metodychni osnovy interaktyvnoho navchannya. Interaktyvnyy osvitiy prostir ZVO : materialy vseukrayins'koho naukovo-praktychnoho webinaru (m. Vinnytsya, 4 berez. 2019 r.) / vidp. red. L. B. Lishchyn's'ka*. Vinnytsya : VTEI KNTU. P. 33.
- Ostapchuk D., Myronchuk N. (2014). *Interaktyvni metody navchannya u vyshchih navchal'nykh zakladakh. Modernizatsiya vyshchoyi osvity v Ukraini ta za kordonom: zbirnyk naukovykh prats' / za zah. red. d. p. n., prof. S. S. Vitvyts'koyi, k. p. n., dots. N. M. Myronchuk*. Zhytomyr : Vyd-vo ZHDU im. I. Franka. P. 140-143.
- Pometun I. O. (2004). *Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya : nauk.-metod. posib*. Kyiv : Vyd-vo A. S. K. 192 p.
- Sysoyeva S. O. (2011). *Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya doroslykh : navch.-metod. posib*. Kyiv : VD "EKMO". 324 p.
- Sichkaruk O. (2016). *Interaktyvni metody navchannya u vyshchii shkoli : navch.-metod. posib*. Kyiv : Takson. 88 p.
- Ternavs'ka T. A. (2006). *Problema aktyvizatsiyi piznaval'noyi diyal'nosti u studentiv VNZ. Naukovi zapysky*. Vol. 59. Pedagogichni, psykholohichni nauky ta sotsial'na robota. P. 36-42.

Надійшла до редколегії 14.03.22

Natalia Golovko, PhD, Assoc. Prof.
ORCID ID: 0000-0003-4859-2837
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Oksana Kuznetsova, PhD, Assoc. Prof.
ORCID ID: 0000-0003-2654-8536
National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, Ukraine

ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

In the article the features of interactive methods of teaching, are analyzed and the rules of using interactive methods of teaching, as well as different approaches to their classification, are examined. The article reveals the essence and features of interactive teaching methods, describes the characteristics of their varieties and the theoretical substantiation of these methods as effective means of enhancing students' cognitive activity in the educational process of the university. The difference between interactive learning and any other, more traditional, is that it provides learning interaction not only between teacher and students. Students themselves also actively interact with each other in search and creation of new knowledge or in the process of formation and development of new skills and abilities. Feature of interactive forms of learning – a high level of mutually directed activity of the subjects of interaction, emotional, spiritual unity of the participants. The expediency of introducing interactive learning technologies is due to the possibility of transforming the educational process (due to their implementation) into co-learning, mutual learning (collective, microgroup, group, collaborative learning), where student and teacher are equal, equal subjects of learning. The teacher's choice of one or another interactive learning technology is determined by the specialty that students acquire, the content of the discipline, the subjective, professional experience of the teacher, as well as the stage of professional training of students.

As a research result it is noted that the use of role-playing games promotes students' cognitive activity, increased interest, etc. Participation in the project work facilitates the acquisition of skills such as searching, highlighting, analyzing, structuring the necessary information; ability to integrate information from different fields of knowledge.

Keywords: interactive, interactive learning technologies, cognitive activity of students.

ФОРМУВАННЯ В МАГІСТРАНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011 МОТИВАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проаналізовано вимоги Національної рамки кваліфікацій України, Стандарту другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 і професійного стандарту на групу професій "Викладачі закладів вищої освіти". Визначено вимоги цих документів щодо формування компетентностей і програмних результатів навчання у магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, які пов'язані з готовністю майбутніх фахівців у своїй діяльності спиратися на людський фактор: рівень кваліфікації, соціальну активність, виробничу ініціативу, професійну й загальну підготовку, громадянську відповідальність, стан здоров'я, фізичну підготовку. З'ясовано, якою мірою ці вимоги відображено в описі освітньої програми "Педагогіка вищої школи", що реалізується на кафедрі педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Проведено ранжування компетентностей і програмних результатів навчання здобувачами вищої освіти спеціальності 011 і на цій основі визначено місце тих, що пов'язані зі здатністю мотивувати учасників освітнього процесу під час навчальної та основних видів методичної, наукової й організаційної роботи. Проаналізовано навчальний план освітньої програми, визначено освітні компоненти, у межах яких має бути забезпечене формування мотиваційних компетентностей у здобувачів під час навчання. Запропоновано підхід до змістового наповнення освітніх компонентів освітньої програми для розуміння здобувачами місця потреб, мотивів, цілей і настанов, що сприяють або перешкоджають формуванню в учасників освітнього процесу передусім внутрішньої мотивації, яка є обов'язковою умовою продуктивної діяльності.

Ключові слова: стандарт вищої освіти, професійний стандарт, компетентності, програмні результати навчання, теорії, моделі, стадії мотивації, потреби, мотиви, цілі.

Постановка проблеми. У стандарті вищої освіти України для галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, затвердженому наказом Міністерства освіти і науки від 11.05.2021 № 520 [Стандарт вищої освіти], цілі навчання, зазначені в описі предметної області, сформульовані так: підготовка фахівців, здатних розв'язувати актуальні проблеми, складні завдання дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері освітніх, педагогічних наук, освітнього менеджменту та освітньої практики. Розуміючи, що важливою передумовою розвитку сучасного суспільства є людський фактор, який включає: рівень кваліфікації, соціальну активність, виробничу ініціативу, рівень професійної і загальної підготовки, громадянську відповідальність, стан здоров'я, фізичну підготовку людей, ми маємо розуміти процес досягнення цілей навчання саме як підготовку магістрів освітніх, педагогічних наук до активізації людського фактору через освітню діяльність. Пошук відповіді на запитання: як, спираючись на вимоги професійного і освітнього стандартів, наявні теорії мотивації, опис освітньо-наукової програми, ефективно організувати формування мотиваційних компетентностей у магістрантів спеціальності 011 і є основною проблемою цієї статті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останнім часом спостерігається підвищений інтерес до проблеми формування мотивації у здобувачів вищої освіти до навчальної діяльності, мотиваційних компетентностей для здатності активізувати людський фактор у процесі професійної діяльності після здобуття освіти, яку нині розглядають у ширшому аспекті не як засвоєння певного змісту, а як формування компетентностей, що визначені в Національній рамці кваліфікацій України як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей і здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [Про затвердження..., 2011]. Це має забезпечуватись на певному рівні вимог НРК і відповідати опису дескрипторів: знання, уміння/навички, комунікація, відповідальність і автономія. Теоретичні та експериментальні дослідження проблеми мотивів і мотивації проводили вітчизняні й зарубіжні вчені у таких аспектах: мотивація як складна

система детермінації поведінки та діяльності (Б. Афанасьєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Ж. Нюттен, Х. Хекхаузен та ін.); мотивація як стрижнева характеристика особистості (Л. Божович, Г. Костюк, В. Мерлін та ін.); мотив як регулятор різних видів діяльності, зокрема навчально-пізнавальної (Ш. Амонашвілі, М. Дригус, А. Дусавицький, С. Максименко, О. Скрипченко та ін.). У дослідженнях щодо мотивації автори зазвичай спираються на класичні теорії, які визнані більшістю сучасних наукових шкіл. Це "Теорія очікувань", "Теорія справедливості" і "Модель Портера-Лоулера", в яких обґрунтовано чинники, що покладені до основи мотивів людської діяльності. Разом з тим у зазначених дослідженнях і публікаціях не розглядають питання формування мотиваційних компетентностей у процесі підготовки фахівців освітньої сфери.

Тож **метою статті** є дослідження місця мотиваційних компетентностей в ієрархії тих, що визначені освітньою програмою, визначення підходу до змістового наповнення освітніх компонентів освітньої програми для розуміння здобувачами місця потреб, мотивів, цілей і настанов, що сприяють або перешкоджають формуванню в учасників освітнього процесу передусім внутрішньої мотивації, яка є обов'язковою умовою продуктивної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Ця робота є продовженням комплексного дослідження підходів до наукової організації освітньої діяльності в закладах вищої освіти (ЗВО), що проводиться кафедрою педагогіки КНУ імені Тараса Шевченка в межах НДР 19КП016-03, тема: "Розвиток педагогічної освіти в класичних університетах", № держреєстрації: 0119U000607, яка належить до Комплексної наукової програми "Модернізація суспільного розвитку України в умовах світових процесів глобалізації". На сьогодні вже проведено комплексну оцінку ефективності управлінської діяльності керівника закладу вищої освіти, досліджено використання принципів нейролінгвістичного програмування у процесі підготовки менеджерів для освітньої сфери, організацію особистої діяльності керівника, як умову ефективного управління закладом освіти, предметну область підготовки управлінців для системи вищої освіти, умови ефективного делегування повноважень менеджером закладу вищої освіти,

професійну підготовку фахівців освітньої сфери в класичних університетах, урахування принципів групової динаміки під час проведення аудиторних занять, створення програм підготовки фахівців освітньої сфери в класичному університеті, формування у здобувачів вищої освіти внутрішньої мотивації до вивчення обов'язкових компонентів освітньої програми.

Для з'ясування можливостей формування мотиваційних компетентностей у магістрантів спеціальності 011 проведемо аналіз вимог до змісту їх підготовки. Почнемо з дескрипторів Національної рамки кваліфікацій. Це: спеціалізовані концептуальні знання, що включають сучасні наукові здобутки у сфері професійної діяльності або галузі знань і є основою для оригінального мислення та проведення досліджень, критичне осмислення проблем у галузі та на межі галузей знань; здатність розв'язувати проблеми у нових або незнайомих середовищах за наявності неповної або обмеженої інформації з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності; розуміле й недвозначне донесення власних знань, висновків та аргументації до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються; управління робочими або навчальними процесами, що є складними, непередбачуваними та потребують нових стратегічних підходів; оцінювання результатів діяльності команд та колективів [Про затвердження..., 2011]. Згідно з методичними рекомендаціями щодо розроблення стандартів вищої освіти обсяг освітньої програми, перелік обов'язкових компетентностей – загальних, фахових – визначено Стандартом вищої освіти (далі – Стандарт). З метою забезпечення кореляції визначених компетентностей (результатів навчання), зазначених у Стандарті, з вимогами НРК у процесі розроблення Стандарту використовують матрицю відповідності визначених Стандартом компетентностей та результатів навчання дескрипторам НРК, яка є інформаційним додатком до Стандарту (табл. 1 Пояснювальної записки) [Наказ Міністерства освіти..., 2017]. Найбільш актуальні для спеціальності загальні компетентності для кожного рівня вищої освіти обирають із переліку Проєкту ЄС TUNING. У рекомендаціях знаходимо такі: здатність працювати в команді; здатність до міжособистісної взаємодії; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети. Звернемося до вимог Стандарту вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки для другого (магістерського) рівня вищої освіти, затвердженого наказом МОН від 11.05.2021 № 520 [Стандарт вищої освіти..., 2021]. Ним передбачено формування таких загальних компетентностей: ЗК7. Здатність до міжособистісної взаємодії; ЗК8. Здатність діяти соціально відповідально і свідомо. Спеціальних компетентностей: СК3. Здатність враховувати різноманітність, індивідуальні особливості студентів у плануванні та реалізації освітнього процесу в закладі освіти; СК6. Здатність управляти стратегічним розвитком команди в педагогічній, науково-педагогічній та науковій діяльності. У нормативному змісті підготовки здобувачів вищої освіти, сформульованому в термінах результатів навчання, знаходимо: РН3. Формувати педагогічно доцільну партнерську міжособистісну взаємодію, здійснювати ділову комунікацію, зрозуміло й недвозначно доносити власні міркування, висновки та аргументацію з питань освіти й педагогіки до фахівців і широкого загалу, вести проблемно-тематичну дискусію; РН5. Організовувати освітній процес на основі студенто-центрованого, компетентнісного, контекстного підходів та сучасних досягнень освітніх, педагогічних наук, управляти навчально-пізнавальною діяльністю, об'єктивно

оцінювати результати навчання здобувачів освіти [Сторінка Науково-методичної ради..., 2021]. Отже, на рівні обов'язкових вимог до підготовки фахівця, які мають бути враховані в освітній програмі, знаходимо такі, що безпосередньо спрямовані на формування у здобувачів мотиваційних компетентностей. Крім того, щоб освітня програма пройшла акредитацію Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти України, в ній мають бути враховані вимоги професійного стандарту (за наявності). На офіційному сайті Мінекономіки України [Міністерство економіки України, 2022] в розділі "Професійні стандарти" знаходимо реєстр, в якому від 25.03.2021 розміщено стандарт на групу професій "Викладачі закладів вищої освіти" (наказ від 23.03.2021 № 610) [Стандарт на групу професій..., 2021]. Загальні компетентності: ЗК.9. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; ЗК.10. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); ЗК.12. Здатність діяти соціально відповідально і свідомо.

В освітньо-науковій програмі "Педагогіка вищої школи" другого рівня вищої освіти спеціальності 011, що реалізується на кафедрі педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, повною мірою враховані всі вимоги перелічених вище документів і передбачено такі формулювання: ЗК7. Здатність до міжособистісної взаємодії; ЗК8. Здатність діяти соціально відповідально і свідомо; СК3. Здатність враховувати різноманітність, індивідуальні особливості студентів у плануванні та реалізації освітнього процесу в закладі освіти; СК6. Здатність управляти стратегічним розвитком команди в педагогічній, науково-педагогічній та науковій діяльності.

З метою з'ясування розуміння необхідності формування мотиваційних компетентностей і програмних результатів навчання, пов'язаних зі здатністю мотивувати людей у різних видах професійної діяльності, ми склали перелік, який включає вимоги 7 рівня НРК, усі компетентності та програмні результати навчання, які є в методичних рекомендаціях, освітньому, професійному стандарті й освітній програмі у формулюванні, що використано у цих документах, і запропонували здобувачам освітньої програми "Педагогіка вищої школи" їх проранжувати, поставивши 1 ранг найважливішим, останній – найменш значущим. За підсумками ранжування, усі мотиваційні компетентності й ПРН, що пов'язані з активізацією діяльності персоналу, посіли позиції від 1 до 7 (усього було запропоновано 16 позицій). Це свідчить про високий рівень очікувань, розуміння з боку здобувачів важливості формування цих характеристик для успішної професійної діяльності в майбутньому.

Проаналізувавши робочі програми навчальних дисциплін навчального плану спеціальності за освітньою програмою "Педагогіка вищої школи", було з'ясовано, що відповідні компетентності й програмні результати навчання мають бути сформовані в межах вивчення насамперед обов'язкових компонентів: ОК.02 Професійна та корпоративна етика, ОК.05 Педагогічна та професійна психологія, ОК.09 Педагогічна (асистентська) практика, ОК.11 Моделювання та зміст діяльності фахівця з вищою освітою, ОК.13 Педагогічна майстерність викладача вищої школи та методика організації виховної роботи у закладі вищої освіти, ОК.15 Педагогічна конфліктологія, ОК.14 Дидактика вищої школи, ОК.19 Теорія виховання у вищій школі.

Для координації й узгодження діяльності науково-педагогічних працівників, які викладають ці дисципліни, в межах роботи науково-методичної комісії проведено

обговорення змісту освітнього процесу з урахуванням, що кожна з цих дисциплін має свій об'єкт, предмет і завдання. У процесі обговорення учасники дійшли висновку, що до змісту ОК.5, ОК.11 і ОК.13 обов'язково мають бути включені процесуальні теорії мотивації, в яких проаналізовано, як людина розподіляє зусилля для досягнення різних цілей і як обирає конкретний вид поведінки.

На основі рекомендацій НМК, відбираючи інформацію для формування змісту ОК.13 Педагогічна майстерність викладача вищої школи та методика організації виховної роботи у закладі вищої освіти, ми виходили з необхідності сформувати у здобувачів уявлення, що процесуальні теорії не заперечують існування потреб, але вважають, що поведінку людей визначають не тільки ними (потребами). Згідно з цими теоріями поведінка особистості є також функцією її сприймання й очікувань, пов'язаних із конкретною ситуацією, і можливих наслідків обраного нею типу поведінки. Існують три основні процесуальні теорії мотивації: "Теорія очікувань", "Теорія справедливості" і "Модель Портера-Лоулера".

Теорію очікувань найчастіше пов'язують із роботами Віктора Врума. Вона базується на положенні, що наявність активної потреби не є єдиною обов'язковою умовою мотивації людини на досягнення певної мети. Людина також має сподіватись, що вибраний нею тип поведінки дійсно приведе до задоволення або придбання бажаного. Очікування можна розглядати як оцінку особистістю ймовірності певної події. Більшість людей очікують, наприклад, що закінчення університету дасть можливість отримати престижну роботу і, якщо працювати з повною відданістю справі, можна зробити успішну кар'єру. Під час аналізу мотивації до діяльності теорія очікувань підкреслює важливість трьох взаємозв'язків: 1) трудові (навчальні) витрати – результати; 2) результати – винагорода і 3) валентність (ступінь задоволення винагородою).

Очікування щодо затрат праці – це співвідношення між витраченими зусиллями та результатами.

1. Якщо люди відчують, що прямого зв'язку між зусиллями й результатом немає, то, згідно з теорією очікувань, мотивація слабшатиме. Відсутність взаємозв'язку може статися через неправильну самооцінку, внаслідок недостатньої кваліфікації або неналежного навчання, або тому, що особі не дали достатньо прав для виконання завдання.

2. Очікування щодо результатів-винагород (Р-В) є очікуванням певної винагороди або заохочення у відповідь на досягнутий рівень результатів.

3. Валентність або цінність заохочення чи винагороди залежить від очікувань, які у людей різні. Якщо валентність низька, тобто цінність винагороди для конкретної людини невелика, то теорія очікувань прогнозує, що мотивація слабшатиме.

Як результат опрацювання цієї теорії здобувачі мають засвоїти: для ефективної мотивації педагог має встановити тверде співвідношення між досягнутими результатами і винагородою. У зв'язку з цим варто давати винагороди тільки за ефективну, продуктивну роботу. Викладач має формувати високий, але реалістичний рівень результатів, очікувань від здобувачів, і сформувати впевненість, що ті, хто навчаються, можуть цього досягти, якщо докладуть зусиль. Те, як студенти оцінюватимуть свої сили, значною мірою залежить від очікувань викладача. Водночас слід пам'ятати, що здобувачі зможуть досягти рівня ефективності, потрібного для отримання винагороди, якщо рівень делегованих повноважень та їхні професійні (навчальні) навички достатні для

виконання поставлених завдань. У розд. 7 робочої програми навчальної дисципліни викладач має чітко відобразити співвідношення між досягнутими результатами й винагородою.

Теорія справедливості. Люди суб'єктивно визначають співвідношення витрачених зусиль до отриманої винагороди, а потім зіставляють його з винагородою інших людей, що виконують аналогічну роботу. Якщо порівняння вказує на дисбаланс і несправедливість, тобто студент вважає, що його колега отримав за таку ж саму роботу більшу винагороду, в нього виникає психологічне напруження. Як наслідок, необхідно мотивувати такого здобувача, зняти напруження й для відновлення справедливості виправити дисбаланс.

Люди можуть відновити баланс або почуття справедливості, змінивши рівень зусиль або намагатися змінити рівень винагороди. Наприклад, той, хто вважає, що йому ставлять нижчий бал, ніж він заслуговує, порівняно з іншими, може почати працювати менш інтенсивно, або прагнути підвищення винагороди. Ті ж, хто вважає, що їм ставлять завищений бал, прагнутимуть підтримки навчальної інтенсивності на одному рівні, або навіть збільшуватимуть його. Дослідження свідчать, що, зазвичай, коли люди вважають, що їх недооцінюють, починають працювати менш інтенсивно. Якщо вони вважають, що їх переоцінюють, вони менше схильні до зміни поведінки та діяльності.

Основний висновок теорії справедливості для практики викладача полягає в тому, що доти, поки студенти не почнуть вважати, що вони отримують справедливую винагороду, вони намагатимуться зменшити інтенсивність праці. Разом з тим сприйняття й оцінка справедливості мають відносний, а не абсолютний характер. Студенти порівнюють себе з іншими зі своєї академічної групи, або із інших груп, що виконують таку саму роботу. Оскільки в тих, хто вважає, що їх оцінюють несправедливо, продуктивність знижуватиметься, їм потрібно пояснювати, чому їх оцінюють саме так, або чому є така різниця.

Модель Портера-Лоулера. Лайман Портер і Едвард Лоулер розробили комплексну процесуальну теорію мотивації, що включає елементи теорії очікувань і теорії справедливості. В їхній моделі фігурує п'ять змінних: затратені зусилля, сприймання, отримані результати, винагорода, ступінь задоволення. Згідно з моделлю Портера-Лоулера досягнуті результати залежать від зусиль, що докладені людиною, її здібностей і характерних особливостей, а також усвідомлення нею своєї ролі. Рівень докладених зусиль визначатиметься цінністю винагороди і ступенем упевненості в тому, що цей рівень дійсно потягне за собою відповідний рівень винагороди. Крім того, в теорії Портера-Лоулера встановлюється співвідношення між винагородою та результатами, тобто людина задовольняє свої потреби через винагороду за досягнуті результати. Викладачеві необхідно це розуміти й намагатися чітко формулювати вимоги до діяльності студентів та її результатів, щоб студенти мали впевненість, що рівень докладених зусиль дійсно потягне за собою відповідний рівень винагороди.

Майбутній викладач повинен чітко засвоїти, що згідно з цією моделлю результати, що досягнуті студентом, залежать від трьох змінних: затрачених зусиль, здібностей і характерних особливостей людини, а також від усвідомлення нею своєї ролі в процесі навчальної праці. Рівень зусиль, що витрачаються, також залежить від цінності винагороди (оцінки) від того, наскільки студент вірить в існування міцного зв'язку між витратами зусиль і можливою винагородою. Досягнення необхідного рівня результативності може потягнути за собою внутрішні

винагороди, такі як: почуття задоволення від виконаної роботи, почуття компетентності й самоповаги, а також зовнішні винагороди, такі як заохочення викладачем, додатковий бал (якщо це обумовлено в програмі), звільнення від контрольної форми оцінювання з виставленням максимального бала.

Найважливіший висновок теорії Портера і Лоулера, який має усвідомити майбутній викладач, полягає в тому, що саме результативна праця веде до задоволення (а не навпаки), а також те, що саме висока результативність є причиною задоволення, а не його наслідком. Отже, розуміння сутності моделі Портера-

Лоулера має внести певний сенс у розуміння мотивації, показати, що мотивація не є простою ланкою в причинно-наслідкових зв'язках, що саме організація та участь у результативній праці є основою задоволення в освітньому процесі й створює стійку мотивацію.

Для наочної демонстрації вираховування вимог процесуальних теорій мотивації наведемо приклад розд. 7 робочої програми навчальної дисципліни ОК 13 Педагогічна майстерність викладача вищої школи та методика організації виховної роботи у закладі вищої освіти ОП "Педагогіка вищої школи" [Наказ Міністерства освіти..., 2017].

7. Схема формування оцінки:

7.1. Форми оцінювання:

Семестрове оцінювання:

Оцінювання за формами контролю:

	Частина I		Частина II	
	Min – 18 балів	Max – 30 балів	Min – 18 балів	Max – 30 балів
Тест, опитування виконання практичних завдань, презентація, вирішення педагогічних задач, дискурс: РН 1.1–1.6; РН 3.1–3.4	6	10	6	10
Оцінка й аналіз результатів навчальної та самостійної діяльності: РН 4.1–4.3	3	5	3	5
Виконання практичних завдань: РН 2.1–2.6	3	5	3	5
Контрольні роботи: РН 1.1–1.6	6 · 1 = 6	10 · 1 = 10	6 · 1 = 6	10 · 1 = 10
Іспит: РН 1.1–1.6; РН 2.1–2.6	Min – 24 бали, max – 40 балів			
а) усною відповіддю студента на семінарському занятті вважається доповідь (повне і концептуальне розкриття окремого запитання семінару), доповнення, анонсована дискусія, аргументована точка зору, відповідь на проблемні запитання				

Критерії оцінювання:

1. Тест, опитування виконання практичних завдань, презентація, вирішення педагогічних задач, дискурс: РН 1.1–1.6; РН 3.1–3.4

10 балів – студент у повному обсязі володіє навчальним матеріалом, вільно й аргументовано його викладає, глибоко та всебічно розкриває зміст поставленого завдання, надає вирішення педагогічної задачі, використовуючи обов'язкову й додаткову літературу, матеріали лекцій (рівень знань-трансформацій);

9–8 балів – студент у достатньому обсязі володіє навчальним матеріалом, вільно його викладає, але може не вистачати аргументації в поясненнях, загалом розкриває зміст поставленого завдання, використовує обов'язкову літературу, матеріали лекцій, допускає несуттєві неточності (рівень знань-уміння);

7–6 балів – студент загалом володіє навчальним матеріалом, але не демонструє глибини знань, не спирається на необхідну навчальну літературу, лекційні матеріали, не має достатньо переконливих аргументів, щоб обґрунтувати рішення, має у відповіді суттєві неточності (рівень знань-репродукції);

1–5 балів – студент не в повному обсязі володіє матеріалом, фрагментарно та поверхово його викладає, недостатньо розкриває зміст поставлених питань, має суттєві помилки у відповіді, без використання матеріалів лекцій, основної й додаткової літератури, посилання на неідентифіковані інтернет-джерела, артикуляція відповіді з гаджета (рівень знань-знайомств).

2. Виконання практичних завдань: РН 2.1–2.6, оцінка й аналіз результатів навчальної та самостійної діяльності РН 4.1–4.3

5 балів – студент у повному обсязі володіє навчальним матеріалом, вільно й аргументовано його викладає, глибоко та всебічно розкриває зміст поставленого завдання, використовує обов'язкову й додаткову літературу, демонструє самостійність, достовірність проведеного дослідження;

4 бали – студент у достатньому обсязі володіє навчальним матеріалом, вільно його викладає, але може не вистачати аргументації в поясненнях, розкриває зміст поставленого завдання, використовує обов'язкову літературу, демонструє самостійність та достовірність проведеної роботи; допускає несуттєві неточності;

3 бали – загалом володіє навчальним матеріалом, але не демонструє глибини знань і самостійності, не спирається на необхідну навчальну літературу, демонструє посередню творчу активність у виконанні завдань; робота містить суттєві неточності;

2–1 бал – не в повному обсязі володіє матеріалом, фрагментарно та поверхово його викладає, недостатньо розкриває зміст поставлених питань; демонструє несамостійність у виконанні завдань.

3. Контрольна робота

Контрольна робота скомпонована із 20 тестових запитань, які мають 3 варіанти відповідей. За кожну правильну відповідь студенту нараховують 0,5 бала.

4. Іспит

Білет на іспит включає два завдання. Перше завдання передбачає вирішення педагогічної задачі, що спрямовано на перевірку рівня здобутих компетентностей. Максимальна оцінка – 20 балів. Друге завдання передбачає виконання тесту. Максимальна оцінка – 20 балів.

Критерії оцінювання першого завдання іспиту:

18–20 балів – студент у повному обсязі володіє навчальним матеріалом, глибоко та всебічно розуміє зміст ситуації, що описана в педагогічній задачі, пропонує варіанти її вирішення, спираючись на матеріали курсу, літературу, аргументуючи своє рішення на рівні трансформації отриманих під час вивчення курсу знань, умінь, комунікації, відповідальності й автономії;

15–18 балів – студент у достатньому обсязі володіє навчальним матеріалом, достатньою мірою розуміє зміст ситуації, що описана в педагогічній задачі, пропонує варіанти її вирішення, спираючись на матеріали курсу, літературу, аргументуючи своє рішення на достатньому рівні отриманих під час вивчення курсу знань, умінь, комунікації, відповідальності й автономії;

12–15 балів – студент на середньому рівні володіє навчальним матеріалом, загалом розуміє зміст ситуації, що описана в педагогічній задачі, пропонує варіанти її вирішення, спираючись на матеріали курсу, літературу, частково аргументуючи своє рішення на рівні буденної свідомості;

1–11 балів – студент на початковому рівні володіє навчальним матеріалом, неповною мірою розуміє зміст ситуації, що описана в педагогічній задачі, не може аргументувати обране рішення, пропонує варіанти на рівні буденної свідомості.

Критерії оцінювання другого завдання іспиту:

Екзаменаційний тест скомпоновано із 20 тестових запитань, які мають 3 варіанти відповідей. За кожну правильну відповідь студенту нараховують 1 бал.

Для студентів, які набрали сумарно меншу кількість балів ніж *критично-розрахунковий мінімум – 20 балів*; для одержання допуску до іспиту обов'язково потрібно *виконати творче завдання підвищеної складності, яке оцінюють у 40 балів*. Рекомендований мінімум для допуску до іспиту – 36 балів.

7.2. Організація оцінювання

Оцінювання студентів здійснюється під час усіх видів навчальних занять і за результатами самостійної роботи. На заняттях оцінюються: усна відповідь, презентація, виконання практичних завдань, вирішення педагогічних задач. Контрольні роботи виконуються й оцінюються після завершення розділу. Вони включають запитання з усього пройденого матеріалу. Максимальна кількість балів за роботу протягом семестру дорівнює 60. Підсумковий бал виставляється за результатами роботи студента впродовж семестру й іспиту. Якщо оцінка студента на іспиті є нижчою від мінімального порогового рівня (60 %, 24 бали), то бали за іспит не додаються до семестрової оцінки (вважаються рівними нулю), а підсумкова оцінка із дисципліни є незадовільною.

Здобувач може бути недопущеним до підсумкового оцінювання, якщо під час семестру він: 1) не досяг мінімального порогового рівня оцінки тих результатів навчання, які не можна оцінити під час підсумкового контролю; 2) якщо під час семестру він набрав кількість балів, недостатню для отримання позитивної оцінки навіть у випадку досягнення ним на підсумковому контролі максимально можливого результату. Рішення про недопущення за поданням викладача приймається деканом та оприлюднюється до початку відповідного контролю.

У разі виникнення спірних питань щодо недопуску здобувача до семестрової атестації, вони вирішуються викладачем спільно із завідувачем кафедри.

Викладач на останньому занятті у семестрі повідомляє здобувачів про їхню успішність у балах.

У процесі простого розрахунку отримаємо:

	Частина I	Частина II	Іспит	Підсумкова оцінка
Мінімум	18	18	24	60
Максимум	30	30	40	100

Підсумкове оцінювання відбувається в письмово-усній формі. Білет складається з виконання тестового і практичного завдання з курсу. Кожне завдання оцінюється від 12 до 20 балів, що в загальному підсумку становить від 24 до 40 балів.

7.3. Шкала відповідності оцінок

Відмінно / Excellent	90–100
Добре / Good	75–89
Задовільно / Satisfactory	60–74
Незадовільно / Fail	0–59

Студент, маючи чітке уявлення про зміст і порядок оцінювання: по-перше, розуміє критерії, за якими оцінюються його робота й зусилля (оцінка особистістю ймовірності певної події); по-друге, реально працює взаємозв'язок: трудові (навчальні) витрати – результати, результати – винагорода, валентність (ступінь задоволення винагородою); по-третє, є можливість порівняти оцінку та самооцінку за визначеними критеріями й апелювати, якщо проголошені правила порушуються (працює механізм отримання справедливої винагороди, що сприяє підвищенню інтенсивності праці); і нарешті, такий підхід допомагає студентові усвідомити й переконатися, що досягнуті ним результати дійсно залежать від затрачених зусиль, здібностей і його характерних особливостей, а також від усвідомлення своєї ролі в процесі навчальної праці.

Висновки

1. На основі аналізу НРК, методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти, освітнього і професійного стандартів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки з'ясовано, що ними передбачено формування низки компетентностей і програмних результатів навчання, пов'язаних із формуванням здатностей мотивувати людей та рухатися до спільної мети.

2. За підсумками ранжування компетентностей і програмних результатів навчання здобувачами ОНП

"Педагогіка вищої школи" з'ясовано, що всі мотиваційні компетентності та ПРН, пов'язані з активізацією діяльності персоналу, посіли позиції від 1 до 7 (усього було запропоновано 16 позицій). Це свідчить про високий рівень очікувань, розуміння з боку здобувачів важливості формування цих характеристик для успішної професійної діяльності в майбутньому.

3. Аналіз робочих програм навчальних дисциплін дав підстави виділити освітні компоненти ОНП, якими передбачено формування мотиваційних компетентностей і програмних результатів навчання, що дало змогу скоординувати й узгодити діяльність науково-педагогічних працівників, які викладають ці дисципліни, з урахуванням, що кожна з них має свій об'єкт, предмет і завдання.

4. Для формування мотиваційних компетентностей у межах ОК.5, ОК.11 і ОК.13 обов'язково мають бути включені процесуальні теорії мотивації, в яких аналізується, як людина розподіляє зусилля для досягнення різних цілей і як обирає конкретний вид поведінки.

5. Для врахування вимог процесуальних теорій мотивації в розд. 7 робочих програм ОК необхідно чітко визначити всі види й порядок оцінювання діяльності здобувачів. Студент, маючи чітке уявлення про зміст і порядок оцінювання: по-перше, розуміє критерії, за якими оцінюються його робота й зусилля (оцінка особистістю

ймовірності певної події); по-друге, реально працює взаємозв'язок: трудові (навчальні) витрати – результати, результати – винагорода, валентність (ступінь задоволення винагородою); по-третє, є можливість порівняти оцінку та самооцінку за визначеними критеріями й апелювати до викладача, якщо проголошені правила порушуються (працює механізм отримання справедливої винагороди, що сприяє підвищенню інтенсивності праці); і нарешті, такий підхід допомагає студентів усвідомити та переконатися, що досягнуті ним результати дійсно залежать від затрачених зусиль, здібностей і його характерних особливостей, а також від усвідомлення своєї ролі в процесі навчальної праці.

Перспективи подальших розвідок – дослідження впливу рівня сформованості мотиваційних компетентностей на ефективність професійної діяльності у магістрів освітніх, педагогічних наук.

Список використаних джерел

- Міністерство економіки України (2022): офіц. веб-сайт. URL: <https://www.me.gov.ua/?lang=uk-UA&isSpecial=True>
 Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2017 № 600 (2020) (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 30.04.2020 № 584). URL: <https://bit.ly/3tuaVos>
 Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 341. URL: <https://bit.ly/3rm4ZvX>

Робоча програма навчальної дисципліни "Педагогічна майстерність викладача вищої школи та методика організації виховної роботи у закладі вищої освіти" (2021). URL: <https://psy.knu.ua/study/e-programs#128-392-oboviazkovi-dystsypliny>

Стандарт вищої освіти України для галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. URL: <http://bit.ly/3ph2TfB>

Стандарт на групу професій "Викладачі закладів вищої освіти": наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 610. URL: <https://bit.ly/3cyK0I3>

Сторінка Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України (2021). URL: <http://bit.ly/3ph2TfB>

References

- Ministerstvo ekonomiky Ukrainy (2022): of its. web-sait. URL: <https://www.me.gov.ua/?lang=uk-UA&isSpecial=True>
 Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01.06.2017 № 600 (2021) (u redaktsii nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 30.04.2020 № 584). URL: <https://bit.ly/3tuaVos>
 Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii: Postanova KМУ vid 23.11.2011 № 341. URL: <https://bit.ly/3rm4ZvX>
 Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny "Pedahohichna maisternist vykladacha vyshchoi shkoly ta metodyka orhanizatsii vykhovnoi roboty u zakladi vyshchoi osvity" (2021). URL: <https://psy.knu.ua/study/e-programs#128-392-oboviazkovi-dystsypliny>
 Standart vyshchoi osvity Ukrainy dla haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika spetsialnosti 011 Osvitni, pedahohichni nauky. URL: <http://bit.ly/3ph2TfB>
 Standart na hrupu profesii "Vykladachi zakladiv vyshchoi osvity": nakaz Minekonomiky vid 23.03.2021 № 610. URL: <https://bit.ly/3cyK0I3>
 Storinka Naukovo-metodychnoi rady Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (2021). URL: <http://bit.ly/3ph2TfB>

Надійшла до редколегії 11.05.22

Mykola Zhylenko, PhD, Assoc. Prof.

ORCID iD: 0000-0002-3699-5471

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

FORMATION OF MOTIVATIONAL COMPETENCES FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN MASTER STUDENTS OF SPECIALTY 011

The article analyzes the requirements of the National Qualifications Framework of Ukraine, the Standard of the second (master's) level of higher education, specialty 011, and the professional standard for the group of professions "Teachers of higher education institutions". The requirements of these documents regarding the formation of competencies and program results of training for masters in the specialty 011 educational, pedagogical sciences, which are related to the readiness of future specialists to rely on the human factor in their activities: the level of qualification, social activity, industrial initiative, professional and general training, are defined. civic responsibility, state of health, physical training of people. It has been clarified to what extent these requirements are reflected in the description of the educational program "Pedagogy of the Higher School", which is implemented at the Department of Pedagogy of Taras Shevchenko Kyiv National University. Competences and program results of training of students of higher education in specialty 011 were ranked and on this basis the place of those related to the ability to motivate participants in the educational process during training and the main types of methodical, scientific and organizational work was determined. The curriculum of the educational program has been analyzed, the educational components have been determined, within the framework of which the formation of motivational competences in the students during the training process should be ensured. An approach to the meaningful filling of the educational components of the educational program is proposed for students to understand the needs, motives, goals and attitudes that contribute to or hinder the formation of the participants of the educational process, first of all, internal motivation, which is a necessary condition for productive activity.

Keywords: standard of higher education, professional standard, competences, learning outcomes, theories, models, stages of motivation, needs, motives, goals.

УДК 378.013(477.51)

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2022.16.03>

Надія Кузьменко, д-р пед. наук, проф.

ORCID ID: 0000-0001-7922-8814

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ І ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ІЛЛІ ШРАГА (1847–1919)

Розкрито основні аспекти просвітницької діяльності та педагогічні погляди Іллі Шрага, українського громадсько-політичного й культурного діяча кінця XIX – початку XX ст. На основі архівних матеріалів проаналізовано доповідь І. Шрага, з якою він виступив на засіданні комісії Чернігівських губернських земських зборів 24 лютого 1884 р. У доповіді просвітник обстоював думку про потребу викладання в українській школі рідною мовою, про видання українських підручників і книг для читання та забезпечення фондів шкільних бібліотек україномовними книгами.

Ключові слова: Ілля Шраг, просвітницька діяльність, педагогічні погляди, освіта, викладання українською мовою.

Постановка проблеми. Кінець XIX – початок XX ст. – період після низки реформ, які дали поштовх до відродження й розвитку передових демократичних ідей і в суспільній, і в педагогічній думці. Неабияку роль у розвитку педагогічної думки в Україні відіграли письменники й громадські діячі М. Гоголь, Л. Глібов, Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Коцюбинський, П. Куліш, К. Ушинський, Софія й Олександр Русови, І. Шраг та ін.

В історії українського національно-визвольного руху кінця XIX – початку XX ст. одне з пріоритетних місць належить Іллі Людвиговичу Шрагу (1847–1919), адвокату, громадсько-політичному та культурному діячеві, ідейному натхненникові Чернігівської "Просвіти". Німець за походженням, він усе своє життя присвятив благородному служінню справі поширення й утвердження національної самосвідомості українського народу. Практично весь його життєвий шлях пройшов на Чернігівщині, але, як влучно зазначив академік С. Єфремов, постать І. Шрага "не вкладалася в рамки місцевого провінційного побуту, його виступи виходили поза межі місцевих інтересів і через те знали його й шанували далеко за межами рідної Сіверянщини" [Єфремов, 1919].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суспільно-політична діяльність І. Шрага вже неодноразово перебувала в полі зору науковців. Так, збірник документів і матеріалів про чернігівського просвітника [І. Л. Шраг: документи..., 1997], а також бібліографічний покажчик наукових публікацій про нього [Ілля Шраг: до 165-річчя..., 2012] підсумували осмислення проблеми дослідниками. Висвітленню розбудови І. Шрагом разом із Є. Чикаленком Товариства українських поступовців присвячена стаття І. Старовойтенко [Старовойтенко, 2007]. Життєпис громадсько-політичного та культурного діяча Чернігівського краю розлого проаналізовано в монографії Т. Демченко [Демченко, 2008].

Виділення не вирішених раніше частин проблеми. Проте досі ще в педагогіці не було спеціальних праць, в яких би висвітлювалася просвітницька діяльність та педагогічні погляди Іллі Шрага. Водночас є гостра потреба в таких студіях, про що засвідчили матеріали "Шрагівських читань" [Шрагівські читання..., 2011], які стали регулярними останніми роками.

Мета статті – розкрити особливості просвітницької діяльності та педагогічні погляди відомого громадсько-політичного й культурного діяча Іллі Шрага щодо розвитку української освіти в умовах російської імперії в кінці XIX – на початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. Ілля Шраг народився 1847 р. у с. Седнів Чернігівського повіту Чернігівської губернії. Закінчив Чернігівську гімназію, вступив до Петербурзької медично-хірургічної академії, але

незабаром перевівся на юридичний факультет Петербурзького університету.

Отримавши науковий ступінь кандидата права, із 1875 р. до останніх днів життя (11 квітня 1919 р.), І. Шраг займався судово-адвокатською діяльністю у м. Чернігів. Брав активну участь у суспільно-політичному житті Чернігівщини, із 1875 р. був гласним Чернігівських губернських земських зборів і міської думи. Багато уваги приділяв І. Шраг питанням народної освіти у губернії. У 1906 р. під його керівництвом було організовано Чернігівське українське товариство "Просвіта". Саме тоді І. Шрага було обрано членом Державної думи. Він також був головою Чернігівського губернського виконавчого комітету – органу Тимчасового уряду й Української Центральної Ради.

Слід зазначити активну участь І. Шрага в обговоренні питання про необхідність викладання рідною мовою в українських школах. Він підготував доповідь про запровадження у школах української мови, з якою виступив на засіданні комісії Чернігівських губернських земських зборів 24 лютого 1884 р.

І. Шраг на початку свого виступу звернув увагу присутніх на діяльність губернського земства в заходах щодо покращення організації початкової народної освіти, а саме: активізацію спеціального нагляду за школами з боку земства; сприяння тому, щоб знання, отримані в школах, не забувались, і з цією метою пропонував проведення повторювальних занять; створення шкільних бібліотек; сприяння розвитку педагогічних знань і досвіду народних учителів на короткотривалих педагогічних курсах. Позитивно оцінивши наміри губернського земства, І. Шраг зупинився на дуже важливому питанні, яке вже неодноразово порушувалося і мало суттєве значення у справі народної освіти в Чернігівській губернії – питанні про мову викладання в школах, про друкування підручників, за якими навчались українські школярі.

Це питання вже розглядалося Чернігівським губернським земством у 1880 р., і навіть були зроблені перші кроки у цій справі. І. Шраг запропонував земським зборам поновити клопотання, яке було прийнято зборами в 1881 р. Варто докладніше зупинитися на історії згаданого клопотання. Під час обговорення на засіданні Чернігівських повітових земських зборів 1880 р. (журнал зборів від 23 жовтня 1880 р.) доповіді гласного Хижняка (ініціали встановити не вдалося. – Н. К.) про узгодження навчання у середніх і нижчих класах гласний М. Константинович уніс пропозицію клопотати перед урядом про права місцевої говірки при викладанні у школах, пояснюючи це тим, що українським хлопцям дуже складно починати навчання російською мовою, майже зовсім незрозумілою селянським дітям. Водночас гласний М. Константинович пояснив, що він зовсім не бажає шкіль

© Кузьменко Надія, 2022

неросійських, він вважав за необхідне використання в освітянській практиці українських шкіл правильного педагогічного методу – переходу від відомого до невідомого, посилаючись за таких обставин на досвід Західної Європи. Гласний М. Константинович зазначив, що в усіх державах, особливо в Німеччині, метод користування місцевою мовою загальноприйнятий. В Україні ж навчання 8-річних хлопчиків розпочиналось із російськомовних "побреженьок", на думку гласного М. Константиновича, абсолютно їм незрозумілих.

Питання, порушене Чернігівським повітовим земством, було розглянуте губернськими земськими зборами в січні 1881 р.

Комісія у складі гласних Сілакова, Савича, Червінського, М. Константиновича, Михна, Карпінського, Серікова, Лашкевича (на жаль, в архівних документах не вказано ініціали членів комісії. – Н. К.) і всіх членів училищних рад, які брали участь у зборах, представила свою доповідь 26 січня 1881 р. Комісія висловила думку про те, що "для користі справи бажано, щоб при організації шкіл були враховані етнографічні особливості населення, при вирішенні питання, якою мовою проводити викладання, а також і особливості місцевого побуту і природи, при складанні матеріалу для навчальних книг" [ДАЧО, ф. 1081, арк. 8].

Як вважають члени комісії, навчання у школі літературною мовою, яка не використовується в сім'ях учнів і не завжди їм зрозуміла, призводить до цілого ряду непорозумінь. По-перше, виникають труднощі навчального характеру; по-друге, встановлюється суперечність між сім'єю та школою, а також збільшується ризик "напівосвіти". І усунути цей недолік можна, якщо використовувати літературну мову не як *засіб*, а як *мету* початкової освіти, тобто щоб учні, починаючи навчання зрозумілою мовою, поступово і свідомо переходили до розумного володіння мовою літератури й держави.

Зважаючи на етнографічні особливості Чернігівської губернії, де українці, за статистичними даними, становили на той час більшість населення – 85 %, росіяни – 6 %, білоруси – 5 %, євреї, німці та інші національності – 4 %, комісія вирішила віддати уточнення додатків за справою питання про мову початкового навчання на розгляд училищним радам. Комісія у справі розвитку народної освіти в Чернігівській губернії запропонувала звернутися до уряду із клопотанням про дозвіл на викладання в школах народною мовою; про видання підручників, укладених відповідно до потреб українських шкіл. Після тривалого обговорення, під час якого висловлювались протилежні думки й наводились аргументи, збори затвердили висновок комісії про клопотання перед урядом на користь використання місцевої народної мови на перших етапах навчання в школах Чернігівської губернії. На жаль, це питання більше не порушувалось і губернська управа в доповідях про народну освіту його оминала.

Поновлюючи клопотання з означеної проблеми, І. Шраг звернувся до досвіду інших країн та висловлював авторитетних на той час педагогів. Як зазначав І. Шраг, питання про права говірок при викладанні державної мови в народній школі та їх значення породили на заході Європи багату літературу. Він наводив слова А. Дістервега: "прив'язати людину до місцевої батьківщини, навчити її не тільки пізнавати цю батьківщину, але і спонукати її до збереження народних традицій та вірувань, зовсім не означає заохочувати провінційну обмеженість, а навпаки, закріпити коріння її сили. Коріння ці закладаються в ґрунті її батьківщини, в особливостях її земляків, в їх історії" [ДАЧО, ф. 1081, арк. 5 зв.].

Законність існування місцевих говірок та їх значення у формуванні літературної мови визнавали Я. Грімм і Й. Песталоцці, за їх розвиток висловлювався Й. Гете.

І. Шраг у цьому питанні посилався й на думки відомих того часу педагогів. Зокрема, М. Вессель у статті "Місцевий елемент в навчанні", надрукованій у журналі "Учитель" за 1862 р., висловився про те, що загальна освіта неможлива без опори на місцевий елемент. Автор статті стверджував, що необхідно, щоб була "складена книга для читання і малоросійською мовою, якої, більш-менш пристойної, до цього часу немає, так що в Малоросії у приходських і повітових училищах немає по чому і вчити дітей рідній мові" [ДАЧО, ф. 1081, арк. 6]. І далі він зауважував: "А не навчати народ рідній мові – означає не дозволяти розвиватися думці народній, усім духовним силам народу, означає залишати народ у постійному дитинстві. Якщо ми почнемо навчати народ не його мові, а хоч би *самій порідненій, найближчій*, то зробимо іще гірше: ми збочимо самостійний розумовий розвиток народу, всю духовну природу його" [ДАЧО, ф. 1081, арк. 6].

Теоретичним підґрунтям для пошуків розв'язання порушеної проблеми стали й педагогічні погляди відомого педагога К. Ушинського, який, до речі, гімназійну освіту здобув у Новгород-Сіверській гімназії на Чернігівщині.

У статті "Педагогічна подорож по Швейцарії", надрукованій у журналі Міністерства Народної Освіти у січні 1863 р., К. Ушинський, який обстоював принцип природовідповідності у навчанні й вихованні, розмірковував про враження, які має справляти школа на українську дитину. Описуючи це враження, він говорив, що дитина переходить із дому до школи, як із раю в пекло, і біжить із школи додому, "як із темного пекла, в якому все темне, чуже, незрозуміле, у світлий рай, де все світле, зрозуміле і близьке серцю" [ДАЧО, ф. 1081, арк. 6]. І як продовження цих роздумів І. Шраг передбачав такий розвиток подій: відвідуючи таку школу тривалий час, дитина, мабуть, звикне до неї і натомість у неї виникне зневага до свого, домашнього, до селянського середовища.

На думку К. Ушинського, "дитя, яке не чуло вдома жодного великороського слова, починає в школі ламати з першого дня великороський лад, і добро би ще чисто-великороською, а то на тому бридкому жаргоні, який виробляється у малоосвіченого малороса при старанні говорити по-великороськи" [ДАЧО, ф. 1081, арк. 6 зв.]. І. Шраг погоджувався з таким сумним описом українських шкіл і вважав, що зусиллями, спрямованими лише на посилення контролю за школами з боку земства, введенням повторних курсів, закладанням бібліотек, в яких селянину можуть запропонувати книги малознайомою мовою, не можна розв'язати проблем народної освіти.

Коментуючи думки відомих педагогів, І. Шраг високо оцінив роз'яснення, які містилися у статті П. Житецького "Подорожуючі школярі в старинній Малоросії" (1892), щодо ставлення українського народу до школи: "у кінці минулого століття Катерина II почала засновувати в Малоросії так звані народні училища. Давно вже відомо, що головна причина недовіри народу до таких училищ в бюрократичному характері їх: вони були розсадниками дрібного чиновництва і всякого роду підлабузників, які були чужими народами" [ДАЧО, ф. 1081, арк. 7 зв.].

І. Шраг у своїй доповіді не зупинявся на організації школи та програмах викладання. Він упевнено заявляв про те, що українська школа стане на шлях живої, народної школи, якщо в ній насамперед буде дозволено викладання народною мовою, і тільки тоді вона зможе повністю виправдати витрати земства на неї. Разом з тим необхідно видавати читанки й підручники

літературною російською мовою, оскільки знання та розуміння цієї мови як мови літератури й держави повинно залишатися метою шкільного навчання, але метою, яку потрібно досягати шляхом правильних педагогічних методів і прийомів, за допомогою місцевої мови, а не усунення її зі школи.

Завершивши доповідь, І. Шраг звернувся з пропозицією клопотати губернським земським зборам перед урядом про те, щоб: 1) дозволити викладання місцевою народною мовою в школах Чернігівської губернії; 2) надати можливості друкувати підручники й книги для читання народною мовою; 3) забезпечити фонди шкільних бібліотек україномовними книгами.

Засідання комісії з народної освіти Чернігівських губернських земських зборів відбувалося ввечері 24 лютого 1894 р. На порядку денному було обговорення доповіді І. Шрага про введення в школах української мови. Голова комісії Л. Рудаковський запропонував обговорити доповідь у перший же вечір, коли І. Шраг був тимчасово відсутнім. Це сталося після даної Л. Рудаковським обіцянки І. Шрагу не слухати його питання без доповіді. Члени комісії виступили проти обговорення, назвавши "доповідь необразливою, оскільки в разі прийняття її клопотання не буде вирішеним. Але це накличе на Чернігівське земство звинувачення в українофільстві та сепаратизмі" [ДАЧО, ф. 1081, арк. 1].

На жаль, вирішення питання, важливого для розвитку національної свідомості українського народу, було відкладено і цього разу. Проте Ілля Шраг до кінця життя плідно працював заради отримання доступної для українців освіти материнською мовою в умовах імперського тоталітаризму.

Висновки. Отже, кінець XIX – початок XX ст. ознаменувався активним розвитком просвітницької та педагогічної думки в умовах заборони рідномовної освіти після цілої ряду реформ, які й спричинили опір прогресивної інтелігенції, дали поштовх до відродження й появи передових демократичних ідей.

Значний внесок у поживлення просвітницької діяльності та розвиток педагогічної думки не лише Чернігівщини, а й України загалом на початку XX ст. зробив Ілля Шраг, український громадсько-політичний і культурний діяч. Він обстоював думку про потребу викладання в українській

школі рідною мовою, про необхідність видання українських підручників і книг для читання та забезпечення фондів шкільних бібліотек україномовними книгами.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого вивчення та пропагування потребують ідеї Іллі Шрага щодо підвищення доступності й демократичності освіти, введення загальної початкової освіти, а також стосовно широкої українізації освітнього процесу.

Список використаних джерел

- Демченко Т. Батько Шраг: [монографія]. Чернігів: РВК "Деснянська правда", 2008. 264 с.
- Єфремов С. Пам'яті І. Л. Шрага. *Наше минуле*. Київ, 1919. № 1-2. С. 123-124.
- І. Л. Шраг: документи і матеріали / упоряд. : В. М. Шевченко, Т. П. Демченко, В. І. Онищенко. Чернігів: РВК "Деснянська правда", 1997. 166 с.
- Ілля Шраг: до 165-річчя від дня народження: бібліогр. список / уклад. О. Куннова; ред., комп'ют. верстка та дизайн Г. Сурніна; відп. за вип. Н. Власенко. Чернігів: Центр. б-ка ім. М. М. Коцюбинського, 2012. 12 с. Серія "Видатні чернігівці".
- Старовойтенко І. Євген Чикаленко та Ілля Шраг на спільній ниві громадського життя України. *Сіверянський літопис*. 2007. № 5. С. 3-8.
- Шрагівське читання: зб. статей і матеріалів / відп. ред. О. Коваленко. Чернігів: Видавець Лозовий В. М., 2011. Вип. 1. 128 с.; Шрагівське читання: зб. статей і матеріалів. Чернігів: Просвіта, 2012. Вип. 2. 204 с. (У 1969 р. у державному архіві Чернігівської області було створено особовий фонд І. Шрага (80 одиниць зберігання)).
- Держархів Чернігівської обл., ф. 1081, оп. 1, спр. 2, 17 арк.
- Держархів Чернігівської обл., ф. 1081, оп. 1, спр. 14, 38 арк.

References

- Demchenko T. (2008). Batko Shrah: [monohrafiia]. Chernihiv: RVK "Desnianska pravda". 264 p.
- Yefremov S. (2019). Pamiati I. L. Shraha. *Nashe mynule*. Kyiv. № 1-2. P. 123-124.
- I. L. Shrah: dokumenty i materialy (1997) / uporiad.: V. M. Shevchenko, T. P. Demchenko, V. I. Onyshchenko. Chernihiv: RVK "Desnianska pravda". 166 p.
- Ilia Shrah: do 165-richchia vid dnia narodzhennia (2012): bibliogr. spysok / uklad. O. Kunnova; red., komp. verstka ta dizain H. Sumina; vidp. za vyp. N. Vlasenko. Chernihiv: Tsentr. b-ka im. M. M. Kotsiubynskoho. 12 p. Seria "Vydatni chernihivtsi".
- Starovoiitenko I. (2007). Yevhen Chykalenko ta Ilia Shrah na spilni nyvi hromadskoho zhyttia Ukrainy. *Sivrianskyi litopys*. № 5. P. 3-8.
- Shrahivski chytannia (2011): zb. statei i materialiv / vidp. red. O. Kovalenko. Chernihiv: Vydavets Lozovyi V. M. Vyp. 1. 128 p.; Shrahivski chytannia (2012): zb. statei i materialiv. Chernihiv: Prosvita. Vyp. 2. 204 p. (U 1969 r. u derzhavnomu arkhivi Chernihivskoi oblasti bulo stvoreno osobovyi fond I. Shraha (80 odynts zberihannia)).
- Derzharkhiv Chernihivskoi obl., f. 1081, op. 1, spr. 2, 17 ark.
- Derzharkhiv Chernihivskoi obl., f. 1081, op. 1, spr. 14, 38 ark.

Надійшла до редколегії 08.04.22

Nadiia Kuzmenko, Dr. Sci. (Pedagogical), Prof.
ORCID ID: 0000-0001-7922-8814

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

EDUCATIONAL ACTIVITY AND PEDAGOGICAL VIEWS OF ILYA SHRAG (1847–1919)

Based on archival materials and an analysis of pedagogical literature, the author studied the main life milestones and analyzed the leading activities of Ilya Shrah, a Ukrainian public, the political and cultural figure of the late 19th and early 20th centuries. The article reveals the peculiarities of Ilya Shrah's educational activities and pedagogical views regarding the development of Ukrainian education in the conditions of the Russian Empire at the end of the 19th and the beginning of the 20th century, in particular, his conviction about the necessity and possibility of the functioning of a native-language Ukrainian school. The report he gave at the meeting of the commission of the Chernihiv provincial zemstvo assembly on February 24, 1894, was analyzed. The procedure for conducting the meeting of the commission of the Chernihiv provincial zemstvo assembly, the reaction of the members of the assembly to the report heard, and the peculiarities of decision-making were studied. I. Shrah drew the attention of those present to the activities of the provincial zemstvo in measures to improve the organization of primary public education, namely: activation of special supervision of schools by the zemstvo; conducting repetitive classes to promote the strength of knowledge acquired by students, creating school libraries; promoting the development of pedagogical knowledge and experience of national teachers on short-term pedagogical courses. In the report, the educator defended the opinion about the need to teach in the Ukrainian school in the native language, the publication of Ukrainian textbooks and books for reading, and the provision of school library funds with Ukrainian-language literature. He argued his position by referring to the pedagogical views of M. Wessel, A. Disterweg, and K. Ushinsky.

Further study and promotion of Ilya Shrah's pedagogical ideas regarding increasing the accessibility and democratization of education, the introduction of general primary education, as well as regarding the widespread Ukrainization of the educational process is needed.

Keywords: Ilya Shrah, educational activity, pedagogical views, education, teaching Ukrainian language.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК СКЛАДНИКА ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Розкрито аспекти формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів; ціннісні орієнтації педагога як систему особистісно усвідомлених гуманістичних цінностей, що є орієнтирами його соціальної та професійної активності, визначаючи життєву позицію; окреслено проблему формування стійких професійних орієнтацій у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів; розкрито поняття "професійно-ціннісні орієнтації". Охарактеризовано зміст професійно-ціннісних орієнтацій педагога: цінності-цілі; цінності-знання; цінності-вміння; цінності-якості; педагогічні умови, необхідність застосування яких у певній послідовності стимулюватиме процес формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів.

Ключові слова: професійно-ціннісні орієнтації, зміст професійно-ціннісних орієнтацій, ціннісні орієнтації педагога.

Постановка проблеми. У сучасних концепціях розвитку вищої освіти взагалі й педагогічної зокрема наголошено, що освіта повинна не тільки забезпечити майбутніх фахівців глибокими знаннями, але й сприяти розвитку особистісної позиції студентів, формувати чіткі орієнтири життєдіяльності, уміння виокремлювати істинні цінності. Розв'язання цих складних завдань є неможливим без реалізації ціннісного підходу до оновлення університетської педагогічної освіти, без вивчення проблеми формування ціннісних орієнтацій студентів. Система професійно-ціннісних орієнтацій є ланкою, що пов'язує особистість із професійним середовищем через внутрішні механізми діяльності. Саме ціннісні орієнтації визначають як засоби й напрями діяльності майбутнього педагога загалом, так і конкретні засоби засвоєння й використання педагогічних цінностей зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці, досліджуючи нові орієнтири розвитку, обрані Україною, визначають провідні цінності вищої освіти [Климова, 2006]. Слід зазначити, що пошук нашої країною власних ціннісних основ – це пошук такої системи цінностей, що характеризує її генетично, зберігає класичні й утворює нові ціннісні теорії, цінності та ціннісні орієнтації, є відкритою для позитивних запозичень, взаємодії з позитивними системами цінностей інших співтовариств і здатна забезпечити гармонійний розвиток людини, суспільства, цивілізації, природи, культури. Значення ролі педагога як провідника цінностей для прийдешніх поколінь у цьому процесі є очевидним і не викликає сумнівів. Проте без спеціальної підготовки педагога нового типу його роль не може бути реалізованою. В умовах університетської педагогічної освіти серед інших умов забезпечення підготовки фахівця, адекватного вимогам часу, передбачено, що така система ґрунтується не тільки на розвитку інтелекту студентів, а й на формуванні соціальної позиції та ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх педагогів.

Аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що проблема цінностей і ціннісних орієнтацій достатньо повно представлена в сучасній вітчизняній та закордонній науці. З погляду філософії цінності розкривають Т. Бутківська, В. Васильєва, В. Гриньова, С. Золотухіна, В. Чайка та ін. [Васильєва, 2006]. Представники соціологічної науки (В. Бакіров, А. Кавалеров, Н. Паніна та ін.) розглядають цінності суспільного життя й значення ціннісної свідомості. У психологічних дослідженнях проблему цінностей розглядають у контексті розробки таких понять, як психологічна настанова (Н. Антонова, Ш. Надірашвілі та ін.) [Климова, 2006].

Вчені-педагоги (В. Гриньова, І. Зязюн та ін.) присвятили свої дослідження виявленню значення цінностей

в освітньому процесі. Серед підходів до дослідження проблеми цінностей можна виділити основні напрями розгляду проблеми [Васильєва, 2006]:

- сутність, функції та зміст ціннісних орієнтацій особистості (В. Василенко, Д. Леонтьєв, О. Дробницький, А. Кавалеров, М. Розов, Н. Ткачова та ін.);
- цінності та ціннісні орієнтації студентів, школярів, механізми й закономірності розвитку та формування ціннісних орієнтацій особистості (С. Боришевський, Т. Бутківська, І. Ісаєв, М. Казакіна, Р. Скульський та ін.);
- особистісно-ціннісний підхід у системі освіти (І. Зязюн та ін.).

Проблему цінностей педагогічної професії досліджено в працях Т. Бутківської, М. Васильєвої, В. Гриньової та ін., в яких особливу увагу приділено професійно-педагогічній підготовці з урахуванням умов, що актуалізують суб'єктну позицію студентів, їх ціннісні орієнтації, розгляду загальнотеоретичних аспектів проблеми професійного становлення особистості майбутнього педагога, визначено цілі, завдання й зміст вищої педагогічної освіти. Останнім часом у вітчизняній педагогічній науці з'являються дисертаційні дослідження, присвячені питанням розвитку ціннісних орієнтацій як студентства загалом, так і майбутніх учителів зокрема (В. Денисенко, О. Климова, Н. Максимчук, О. Научитель, Ю. Соловйова, Л. Шумра та ін.).

Історичний аспект розвитку цінностей в освіті знайшов своє відображення в працях Н. Ткачової, в яких розглянуто ціннісні орієнтації вчителів окремих спеціалізацій, висвітлено загальногуманістичні цінності педагога, формування яких забезпечено можливостями переважно педагогічних дисциплін.

Разом з тим у педагогічній науці не розкрито особливості формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього педагога в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти (ЗВО), можливості використання суспільно-гуманітарних дисциплін під час формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів, недостатньо обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують процес орієнтації студента на педагогічні цінності. Тож є суперечність між потребою суспільства в педагогах зі сформованою системою усвідомлених професійно-ціннісних орієнтацій і відсутністю науково обґрунтованих педагогічних умов, що забезпечують процес орієнтації студента на педагогічні цінності, формування ціннісних орієнтацій, стійкого інтересу до цінностей майбутньої професійної діяльності в системі професійної підготовки студентів у ЗВО в процесі викладання суспільно-гуманітарних дисциплін.

Мета статті – розкрити особливості формування ціннісних орієнтацій майбутнього педагога в процесі професійної

© Левицька Людмила, 2022

підготовки у ЗВО, педагогічні умови ефективності формування в майбутніх педагогів ціннісних орієнтацій.

Виклад основного матеріалу. Вимоги до діяльності в галузі освіти надзвичайно динамічні й за своєю суттю є одними з найскладніших історичних категорій, що піддаються постійним змінам. Сучасна освіта потребує готовності фахівця до динамічної діяльності, мобільності при збереженні базисних, фундаментальних основ – аксіологічних ідей педагогіки.

Нині в нашій країні педагогічну освіту розглядають передусім як гуманітарну, що так само висуває нові вимоги до підготовки фахівця, готового до професійної самореалізації не тільки з традиційної позиції вчителя, а й у ширшій сфері: "людина – суспільство – людина". Це потребує відповіді на питання щодо того, які якості повинен мати викладач, здатний реалізовувати таку взаємодію. Звісно, сучасний викладач має не тільки знати "свій" предмет та технології його викладання в освітньому процесі, до нього висувається набагато більше вимог у зв'язку з ускладненням функцій, що ним виконуються.

Тому й у змісті загальнокультурної підготовки педагога передбачено обов'язкове засвоєння навчальних дисциплін, що спрямовані на підвищення гуманітарної, екологічної культури, яка пов'язана з умінням і прагненням зберегти здоров'я, естетичної, інтелектуальної культури, покликаної розвинути культуру пізнання й мислення, збагатити його кругозір та обізнаність тощо.

Однак поряд із визначенням зовнішніх параметрів зміни характеру базової педагогічної освіти все більше уваги приділяють внутрішнім аспектам вищої освіти фахівця-педагога. Сучасного педагога визначають як особу, що здійснює викладацьку й виховну роботу або розробляє проблеми педагогіки, це професійно-компетентна, творча гуманна особистість, у якій переважають духовно-моральні якості, яскраво виражена суб'єктна позиція, індивідуальний стиль діяльності. Це тлумачення, як бачимо, передбачає розширення функцій та завдань педагогічної професії, у зв'язку з чим усе частіше вчені звертають увагу на процес становлення, розвитку психолого-педагогічної культури, творчих здібностей, ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх педагогів. Невипадково увагу акцентують на таких елементах підготовки педагога, як "культура" й "цінності", що характеризуються як два взаємопов'язаних компоненти в структурі особистості. Цінність є неодмінним компонентом людської культури, а "вищі цінності втілюються у творчій діяльності людини, спрямовуючи свідомість особистості на них. Це є основою духу, духовності як системоутворюючої якості культури" [Levytska, 2019].

Отже, підготовка майбутнього педагога у ЗВО потребує формування не тільки педагога-предметника, а й розробки механізму формування ціннісних орієнтацій студентів, які є тим орієнтиром, що визначає напрями професійної діяльності.

Проблема підготовки майбутнього педагога, що має стійку систему професійно-ціннісних орієнтацій, обумовлюється як самою педагогічною діяльністю, так і сучасними перетвореннями вітчизняної освіти й самого життя. Підвищуються вимоги до педагога, до результатів його професійної діяльності, що обумовлює необхідність постійного вдосконалення педагогічної освіти. Підготовка педагога у ЗВО має відповідати практиці навчання й виховання, яка швидко змінюється, відповідати цілям і змісту педагогічної освіти, адже професійне мислення сучасного педагога включає не тільки понятійно-

логічний (гносеологічний, гностичний, когнітивний), але й ціннісний аспекти.

У процесі навчання у ЗВО в майбутнього педагога відбувалося не лише накопичення знань, досвіду діяльності, усвідомлення своїх здібностей, можливостей, а й ціннісне самовизначення, тобто формування ціннісних орієнтацій. Саме вирішення цих питань вищою педагогічною освітою зможе забезпечити безупинний професійний розвиток педагога, що здатний сприймати нове науково-педагогічне мислення та діяльність. Досягнути цієї мети можливо лише за умови залучення майбутнього педагога до системи цінностей, що є симбіозом загальнолюдських і національних надбань. Необхідним виявляється стимулювання в студента потреби в постійному вдосконаленні своєї діяльності, оволодінні новими методами педагогічного спілкування, залучення майбутнього педагога до безупинного загальнокультурного та професійного вдосконалення, вироблення потреби в постійній самоосвіті, формування потреби в діях, постійного прагнення до професійного зростання.

У житті й поведінці людини цінності відіграють величезну роль, оскільки у своїй сукупності сприяють не тільки усвідомленню змісту й цілей життя, але і є підґрунтям для самоствердження людини як творчої особистості, визначають її життєву позицію за умови, що вони глибоко усвідомлені й вільно прийняті особистістю як ціннісні орієнтації.

Увага науковців до теорії цінностей та ціннісних орієнтацій є виправданою, оскільки поняття "цінність", "ціннісні орієнтації" є важливим компонентом при аналізі структури людської діяльності, для визначення цілей, прийняття рішень, оцінки предметів та явищ, що оточують [Marushkevych, Levytska, Postoiuk, 2018].

Цінності та ціннісні орієнтації не виникають самі по собі, вони формуються, змінюються під впливом різних об'єктивних і суб'єктивних факторів, які детермінують сутнісні характеристики особистості.

Варто зауважити, що особливої гостроти проблема цінностей набуває в періоди криз, коли зазнають перегляду й переоцінки ідеологічні підвалини суспільства, відбуваються істотні зміни в надбудові, знецінюються наявні раніше культурні традиції. На кожному новому історичному етапі свого розвитку суспільство видозмінює, привносить новий сенс у наявні раніше цінності. Цінності та ціннісні орієнтації є тією ланкою, що забезпечує стійкість як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

З огляду на викладене вище надважливим є питання створення стійкої системи ціннісно-нормативних структур у молодого покоління, що є доволі складним процесом. Провідна роль в утвердженні системи цінностей належить освіті, оскільки від ціннісних орієнтацій педагога багато в чому залежить успішність як його праці, так і взаємодії з учнями, що певною мірою обумовлює й формування майбутнього покоління.

Слід зазначити, що саме поняття "цінність" у філософську термінологію було введено раніше – в 60-ті рр. XIX ст. Після теоретичного відокремлення ціннісної сфери від явищ дійсності теоретичне оформлення здобуває й аксіологія як окремий розділ філософії й отримує подальший розвиток у XX ст. у працях англійських, німецьких філософів (О. Краус, В. Крафт, Р. Лаутман, Р. Рейнінгер, К. Стивенсон, Г. Штоффер та ін.). Поняття "ціннісна орієнтація" особистості введено в соціологію в 20-ті рр. XX ст. американським соціологом У. Томасом і польським соціологом Ф. Знанецьким, що

характеризували ціннісні орієнтації як настанови, які регулюють поведінку особистості.

Варто констатувати, що аналіз педагогічних цінностей, освітніх орієнтирів у 30-х рр. визначався не науково-педагогічними орієнтирами, а партійними настановами та постановами, ідеологічними принципами. Термін "ціннісні орієнтації" було введено в соціологію в 1964–1965 рр., з чого й починається їх розгляд у різних напрямках філософами, педагогами, психологами.

З кінця 70–80-х рр. XX ст. проблема цінностей починає активно розроблятися в педагогіці. Саме з цього періоду починається процес дослідження мотиваційно-ціннісного ставлення учнів до пізнавальної діяльності, розглядається проблема ціннісних орієнтацій в освіті.

Категорія "цінність" пов'язана з духовним змістом життя людей, оскільки має певні значення вищого порядку, є найважливішим елементом культури, який звеличує людину, формує її духовні орієнтири, надає життєдіяльності певний сенс. Завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісною в навколишньому світі. Світ цінностей – це, насамперед, світ культури, сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, оцінок тощо [Levytska, 2019].

Визначаючи центральну позицію особистості, цінності й ціннісні орієнтації відіграють важливу роль у формуванні й розвитку структури особистості, вони впливають на загальний підхід до власного світу, надають змісту і спрямованості суспільній позиції. Цінності опосередковують самооцінку шляхом зіставлення з ідеальним "Я".

Цінності педагогічної професії, відображені в педагогічній науці, є також об'єктивними, оскільки "складаються історично в процесі розвитку суспільства, системи освіти та фіксуються у педагогічній науці як форми суспільної свідомості у вигляді ідей, концепцій, теорій. У процесі підготовки та здійснення педагогічної діяльності викладач оволодіває педагогічними цінностями, суб'єктивуючи їх" [Климова, 2006].

Існування й функціонування цінностей пов'язано з особливою здатністю людської свідомості – відображати й фіксувати значення тих чи інших духовних або матеріальних, реальних або уявних об'єктів для задоволення потреб людини, реалізації її інтересів. Від того, наскільки глибоким буде сприйняття й усвідомлення сучасної молоді цінності, залежить наповненість її життя насправді людським, реальним гуманістичним змістом [Соловйова, 2004].

Характеризуючи матеріальні та духовні цінності життя й культури, представляючи їх як суспільний ідеал, що містить узагальнені уявлення про Істину, Добро, Красу, Справедливість, учені виділяють водночас такі цінності:

- людина й людство як вища цінність;
- цінності матеріального життя, включаючи природні ресурси, знаряддя та продукти праці, що є необхідними для життя людей;
- цінності соціального життя: різні суспільні утворення, інститути й організації (батьківщина, нація, держава);
- цінності духовного життя та культури, включаючи наукові знання, моральні, естетичні й інші цілі, уявлення й погляди [Климова, 2006].

У загальному вигляді цінності можна визначити як будь-які предмети людських бажань і спрямувань, тобто зовні цінність являє собою властивість предмета або будь-якого явища, але вона не є притаманною йому з самого початку, інакше кажучи, не є наслідком його внутрішньої структури. Однак вона, як предмет або явище, залучена до сфери суспільного життя людини та є носієм певних соціальних відносин.

Щодо певного конкретного суб'єкта цінності виступають регуляторами поведінки, діяльності, всієї гамми вчинків, відносин і взаємовідносин людини з іншими людьми і світом взагалі. Система цінностей, на яку орієнтується людина, є індикатором розвитку будь-якої соціальної системи. Адже свідомість не обмежена лише пізнанням, а має не менше трьох аспектів: пізнавальний (гносеологічний, теоретичний), ціннісний і практичний [Marushkevych, Levytska, Postoiuk, 2018].

Слід зазначити, що саме аксіологічний аспект свідомості має фундаментальне значення, оскільки орієнтує індивідів на певну спрямованість дій, формує їхню свідомість та визначає поведінку.

З погляду психологічної науки цінності проходять через сферу життєвої діяльності та входять до психологічної структури особистості як форми особистісних цінностей. Сутність ціннісних орієнтацій психологи розкривають у межах мотиваційної сфери людської свідомості. У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговує виховний аспект теорії цінностей, викладений у працях Т. Бутківської, В. Гриньової, І. Зязюна, С. Золотухіної та ін., в яких показано, що виховання передбачає вибір, оцінку, ставлення особистості до конкретних явищ, "цінностей" і "не цінностей", визначає ставлення індивідуума до сукупності цінностей [Соловйова, 2004].

Педагогічна наука, базуючись на даних психології, зміст ціннісних орієнтацій особистості пов'язує з мотиваційно-потребовою сферою, оскільки "цінності є тим феноменом, який найтісніше пов'язаний зі сферою потреб людини, а отже, безпосередньо стосується мотивів самоактивності індивіда". Саме завдяки потребам, що є джерелом активності особистості, виникають ті або інші цінності. Варто зазначити, що будь-яка діяльність, у тому числі й професійна, базується на задоволенні потреб. Дії суб'єкта є завжди детермінованими його майбутнім, яке спочатку присутнє ідеально як внутрішній образ, як потреба, мета. Створення уявного образу того явища, до якого прагне людина, є уявною цінністю. Отже, відбір цінностей відбувається на основі потреб та цілей, якими керується суспільство та окрема особистість.

Позиція особистості та "ціннісний блок" у її структурі являють собою систему, що розвивається й має об'єктивно-суб'єктивний характер. Її об'єктивність зумовлена суспільним буттям, специфікою й рівнем педагогічних відносин, запитом у соціумі тих або інших якостей та моральних норм, впливом загальнолюдських і національних, морально-етичних цінностей, національним менталітетом. Разом з тим ціннісні орієнтації є суб'єктивними, оскільки вони формуються під впливом свідомості індивіда [Климова, 2006].

Ціннісні орієнтації можна визначити і як настанову особистості на ті або інші соціальні цінності, тобто переважне ставлення їх до певної групи цінностей: наприклад, настанова на працю, громадську роботу, сім'ю, заробіток тощо. Ціннісні орієнтації як система стійких настанов на освоєння та створення визначених цінностей є багатоплановим явищем. Вони формуються під впливом як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів та визначають конкретний зміст майбутньої педагогічної діяльності.

Підсумовуючи різні підходи до визначення й характеристики цінностей, ціннісних орієнтацій, можна зробити висновок, що професійно-ціннісні орієнтації в науковій літературі розглядають як: 1) систему настанов, що визначає здатність особистості до саморегуляції, самовизначення, є мотиватором діяльності, визначаючи та спрямовуючи поведінку особистості до рефлексії, зорієнтованість на досягнення поставлених цілей; 2) засіб

диференціації особистістю об'єктів професійної діяльності за їх значенням; 3) ставлення особистості до об'єктивних цінностей суспільства, що спонукає до усвідомлення їх як потреб, які мотивують поведінку, за якими педагог співвідносить своє життя й педагогічну діяльність.

Ціннісні орієнтації педагога – це система особистісно усвідомлених гуманістичних цінностей, що є орієнтирами його соціальної та професійної активності, визначаючи життєву позицію.

Поняття "професійно-ціннісні орієнтації педагога" є більш наповненим професійним змістом, оскільки відображає ціннісні орієнтації педагога, пов'язані з виконанням ним професійних функцій. Тому *професійно-ціннісні орієнтації педагога* визначено як *систему стійкого ставлення особистості до педагогічної праці, що формується на основі усвідомлених педагогічних цінностей і втілюється в професійній діяльності, визначаючи її змістове наповнення та шляхи досягнення професійних цілей*.

Особливість ціннісних орієнтацій сучасного педагога, що є адекватними цінностям сучасної педагогічної науки, полягає в тому, що вони є гуманістичними за своєю сутністю. Тому під цінностями діяльності педагога розуміємо ті її особливості, що є орієнтиром його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей. Групи цінностей мають різне значення в структурі ціннісних орієнтацій майбутнього педагога: **цінності-цілі** становлять змістове наповнення стратегії оволодіння професією, **інструментальні** або **змістовно-технологічні цілі** – тактику її реалізації.

Оскільки у структурі особистості ціннісні орієнтації є фундаментом, на якому будується лінія професійної поведінки, їх можна розглядати як один зі структурних елементів професійного становлення майбутнього педагога, адже саме ціннісні орієнтації визначають різні боки професійної діяльності на основі особистісної орієнтації та ціннісного значення; спрямовують навчально-професійне пізнання; сприяють ціннісному відбору об'єктів пізнання (педагогічних цінностей); стимулюють до реалізації як професійних можливостей, так і до втілення незадоволених потреб особистості із саморозвитку, самореалізації.

На основі аналізу позицій різних вчених щодо необхідності оновлення базової педагогічної освіти, державних документів із галузі освіти, можна визначити основні вимоги до сучасного педагога, які полягають у тому, що його особистість повинна мати демократичну спрямованість, бути гуманістичною, мати сформований індивідуальний стиль педагогічної діяльності та прагнення постійно підвищувати свою кваліфікацію, не зупинятися на досягнутому. Зважаючи на це, зміст сучасної вищої педагогічної освіти має вирішувати такі завдання:

- розвивати ціннісні настанови, сприяти становленню громадянської позиції, розвивати почуття особистої відповідальності за долю учнів і власну долю;
- розвивати загальнопедагогічні вміння: аналітико-діагностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні, когнітивні, рефлексивні;
- формувати потребу і здатність постійно та цілеспрямовано поповнювати сукупність професійних знань (загальні, спеціальні, методичні й психолого-педагогічні);
- розвивати загальну ерудицію в галузі мистецтва, художньої літератури, історії, релігії, науково-популярної літератури й публіцистики, які мають стати невід'ємною частиною духовного світогляду вчителя;
- розвивати гуманістичну спрямованість майбутнього педагога: любов до дітей, здатність розуміти й

приймати їхній світ, відчувати стан іншої людини, впливати на нього, бути емоційно стійким.

З огляду на виявлені основні позиції особливу увагу в процесі підготовки майбутнього педагога слід звернути на виховний аспект теорії цінностей, на формування й поліпшення змісту гуманітарної підготовки, адже саме освіта є засобом освоєння культури, розвитку можливостей особистості. Вища освіта повинна не тільки розвивати інтелект майбутнього фахівця-педагога, його професійні навички, але й урахувати таку важливу структуру, як ціннісні елементи свідомості, оскільки саме вони протягом усього життя визначатимуть сприйняття педагогом довколишнього світу, його професійну спрямованість.

Вагомість і значення праці педагога для суспільства важко переоцінити. Ще більшою є значущість внутрішнього наповнення цієї професії. Від того, яким буде ціннісний зміст свідомості кожного педагога, наскільки в нього будуть сформовані професійно-ціннісні орієнтації, залежатиме ефективність його діяльності й у перспективі майбутнє країни, оскільки педагог не тільки передає знання, але й розвиває особистість учня, впливає на формування його ціннісних орієнтацій. Тому зміст навчання і виховання у ЗВО має включати розвиток розуміння основ культури сприйняття духовних цінностей, а також формувати вміння долучатися до основних знань, які накопичено людством.

Слід звернути увагу на те, що базисні цінності та ціннісні орієнтації індивідуальної свідомості людини, як визначено психологами, формуються в період так званої первинної соціалізації індивіда – 18-20 років. Саме студентський вік має в особистісному відношенні "особливе значення як період найбільш активного розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення та стабілізації характеру, оволодіння повним комплексом соціальних функцій дорослої людини, включаючи громадянські, суспільно-політичні, професійно-трудова". У студентському віці відбуваються зміни в розвитку активності особистості, коли на її зміст і спрямованість особливо сильно впливають різні соціальні фактори. Усе це спричиняє серйозні якісні зміни в структурі особистості молодого людини. Оскільки студентство визначається науковцями особливою суспільною групою, що характеризується своєрідністю соціального, демографічного та психологічного стану, це зумовлює і своєрідність підходів, що застосовуються до процесу її освіти.

Розглядаючи цінності світу, що змінюється, можна зробити висновок, що в новій ієрархії цінностей "загальнолюдське" постає на першому місці. Розв'язання проблеми загальнолюдських цінностей виникає як відповідь на виклик часу. Тому ціннісний бік освіти є однією зі складових процесу виховання індивідуальних якостей фахівця.

Забезпечення можливості майбутньому педагогу діяти відповідно до нових вимог, визначених освітою, обумовлює необхідність формувати в нього свідомість, що спонукатиме до продуктивної діяльності. Насправді професійною свідомістю педагога може визначатися лише за умови, якщо він сприймає та осмислює педагогічну дійсність не тільки на рівні побутових уявлень, але й у науково-педагогічних поняттях-категоріях.

Саме сформовані професійно-ціннісні орієнтації, що спрямовані на задоволення потреб у саморозвитку, спілкуванні, професійній самореалізації, любові до професії й дітей, можуть забезпечити постійний професійний розвиток педагога.

Педагогічна освіта покликана шляхом розвитку мотиваційно-потребової сфери особистості розвивати

професійно-ціннісні орієнтації майбутніх педагогів. Професійно-ціннісні орієнтації – необхідний елемент становлення особистості майбутнього педагога, оскільки є системою, яка визначає світоглядну позицію, напрями педагогічної діяльності, активізуючи внутрішні механізми особистості (потреби, мотиви, інтереси). Сформовані професійно-ціннісні орієнтації сприяють ціннісному відбору об'єктів пізнання (педагогічних цінностей) та визначають діяльність студента – майбутнього педагога – за допомогою оцінок на основі особистісної орієнтації. Саме ціннісні орієнтації є сполучною ланкою свідомості й поведінки особистості.

Кожна професія також має свої професійні цінності, що вкладені у своєрідний "кодекс честі". У зв'язку з цим і виникають такі поняття, як "професійні цінності лікарів", "професійні цінності юристів" тощо. Педагоги, як соціальна група, мають загальні життєві ціннісні орієнтації та особливі, професійно значущі ціннісні орієнтації.

Важливою підставою для відбору цінностей до базового змісту освіти є орієнтація системи цінностей на самореалізацію особистості, розкриття її індивідуальності. Обираючи визначену сферу діяльності, людина обирає й цінності, що з нею пов'язані, до того ж зміна діяльності викликає необхідність відмовитися від сформованих цінностей і виявити нові.

Так, виокремлюють декілька груп цінностей професійної діяльності [Соловйова, 2004]:

1 група – цінності вищого порядку, через які виявляється ставлення до професії, прагнення, виконуючи професійні функції, служити суспільству. Саме ці цінності характеризують ступінь альтруїстичної спрямованості соціальної поведінки членів суспільства;

2 група – цінності, зумовлені специфікою педагогічної праці, тобто такими її характеристиками, що задовольняють потребу людини жити для інших;

3 група – цінності професії, що виникають на основі різновидів винагород, матеріальних і моральних визнань суспільства в цілому;

4 група – цінності самовираження та професійної діяльності, що полягають у можливості самовдосконалення й самоздійснення в професійній діяльності.

До групи цінностей, що відображають, на нашу думку, змістовий компонент професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього педагога, належать:

- цінності-цілі, пов'язані зі ставленням до професії – мотиваційною сферою діяльності;
- цінності-знання, що визначають теоретичне наповнення діяльності;
- цінності-вміння – практичний компонент діяльності;
- цінності-якості – визначають емоційний компонент діяльності.

Професійно-педагогічні якості, які формуються в процесі професійної підготовки (педагогічний такт, педагогічна спостережливність, увага, уява, педагогічний оптимізм, витримка, культура мови та зовнішнього вигляду, самокритичність і самоконтроль, потреба в самовдосконаленні, дисциплінованість тощо). Підґрунтям для всіх вищезазначених цінностей є цінності-знання, оскільки саме ці цінності розкривають значення сутності професії та зміст оволодіння нею. На основі цінностей-знань формується практичне ставлення до педагогічної діяльності, оскільки вони являють собою систему теоретичних знань (загальних, спеціальних, педагогічних, методичних).

Слід виокремити такі **педагогічні умови**, необхідність застосування яких у певній послідовності

стимулюватиме процес формування та присвоєння ціннісних орієнтацій майбутніми педагогами:

- організація та стимулювання рефлексивної діяльності студентів для орієнтації на професійні цінності;
- розробка й упровадження спеціального курсу знань у процесі викладання суспільно-гуманітарних дисциплін, що інформує про професійні цінності та водночас базується на основних поняттях педагогічної науки;
- використання діалогових технологій під час формування професійно-ціннісних орієнтацій.

Такий комплекс умов, послідовність їх утілення в освітньому процесі мають забезпечити зміну позицій студента відносно професійних цінностей на кожному етапі втілення цих умов в освітній процес університету, сприяти інтеріоризації об'єктивно існуючих професійних цінностей у суб'єктивно значущі, набуттю ними особистісного сенсу.

Отже, педагогічними умовами, що стимулюватимуть присвоєння ціннісних орієнтацій, є рефлексія (самопізнання), накопичення певної системи знань про гуманістичні й педагогічні цінності та розширення їх за рахунок нових знань про цінності в процесі використання діалогових технологій. Саме теоретичне оволодіння майбутніми педагогами аксіологічними знаннями про професійно-ціннісні орієнтації й рефлексивні вправи (самооцінка, усвідомлення своїх якостей) є провідними механізмами формування професійно-ціннісних орієнтацій.

Основними засобами засвоєння цінностей, що входили до змісту курсу, є аксіологізація його змісту й інтеграція педагогічних знань і особистісного досвіду студентів у процесі викладання суспільно-гуманітарних дисциплін.

Суспільно-гуманітарна підготовка є складником професійної підготовки майбутніх педагогів, яка забезпечує формування загальної культури.

Цикл суспільно-гуманітарних дисциплін має широкі можливості під час формування професійно-ціннісних орієнтацій, оскільки дисципліни такого циклу висвітлюють питання культурного розвитку людства, становлення цивілізації, а відтак і зародження та розвиток людських, педагогічних цінностей. Тому в процесі викладання дисциплін цього циклу є можливість сфокусувати увагу майбутніх педагогів на взаємозв'язку, взаємозалежності цінностей суспільства і педагогічної науки, втіленні їх у професійній цінності педагогічної професії.

Висновки. Аналіз наукових джерел з проблеми дав підстави виділити три основних напрями розгляду проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій, а саме: філософський – розгляд сутності ціннісних орієнтацій через категорію "цінність"; психолого-педагогічний – через аналіз механізму формування ціннісних орієнтацій і їх вплив на розвиток особистості; соціологічний – через розгляд системи соціальних зв'язків і залежностей, що визначають процес формування соціальних ціннісних орієнтацій.

Професійно-ціннісні орієнтації педагога визначено як систему стійкого ставлення особистості до педагогічної праці, що формується на основі усвідомлених педагогічних цінностей і втілюється в професійній діяльності, визначаючи її змістове наповнення та шляхи досягнення професійних цілей. Поняття "професійно-ціннісні орієнтації" відображає професійний аспект, а отже, й ті особистісні характеристики майбутнього педагога, що мають значення для ефективного здійснення професійної ролі.

Сформовані професійно-ціннісні орієнтації педагога є одним із найважливіших елементів успішної професійної діяльності, оскільки: стимулюють його професійно-

особистісний розвиток, активізуючи внутрішні механізми особистості (потреби, інтереси, мотиви, настанови, ставлення); відіграють стратегічну роль у поведінці та діяльності, визначають напрями професійної діяльності; коригують діяльність студента за допомогою оцінок, орієнтацій та настанов, забезпечуючи взаємозв'язок особистісного й предметного боків діяльності на основі особистісної орієнтації.

До змісту професійно-ціннісних орієнтацій педагога включено: цінності-цілі, пов'язані зі ставленням до професії – мотиваційною сферою діяльності; цінності-знання, що визначають теоретичне наповнення діяльності; цінності-вміння – практичний компонент діяльності; цінності-якості – визначають емоційний компонент діяльності.

Виокремлено педагогічні умови, необхідність застосування яких у певній послідовності стимулюватиме процес формування та присвоєння ціннісних орієнтацій майбутніми педагогами:

- організація та стимулювання рефлексивної діяльності студентів для орієнтації на професійні цінності;
- розробка й упровадження у процесі викладання суспільно-гуманітарних дисциплін спеціального курсу знань, що інформує про професійні цінності та водночас базується на основних поняттях педагогічної науки;
- використання діалогових технологій під час формування ціннісних орієнтацій.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого дослідження потребують аспекти, пов'язані з підготовкою викладачів гуманітарних дисциплін до формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів, урахування особливостей процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів різних факультетів, використання можливостей педагогічної практики студентів ЗВО у процесі формування професійно-ціннісних орієнтацій.

Liudmyla Levytska, PhD, Assoc. Prof.

ORCID iD: 0000-0002-9955-0453

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Список використаних джерел

Васильєва М. П. Мотиваційно-ціннісний компонент професійної підготовки. *Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка*. Харків : Стиль-Іздат, 2006. С. 47-56.

Климова О. А. Формування духовності майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 20 с.

Levytska L. A. Trends in formation of value orientations of students in higher education institutions (in XX and at the beginning of the XXI century). *Professional and pedagogical training of educational specialists in classical university of Ukraine* : multi-authored monograph / Ed. by Marushkevich A. A. LAP LAMBERT Academic Publishing (Pira). 2019. 147 p.

Marushkevych A. A., Levytska L. A., Postoiuk N. V. Competence as a component of forming valuable orientations of students. *Virtus: Scientific Journal* / Editor-in-Chief M. A. Zhurba. December # 30. 2018. P. 109-117.

Соловйова Ю. О. Проблема цінностей майбутнього вчителя в психолого-педагогічній літературі. *Педагогічні особливості формування професійних якостей студентів* : зб. наук. пр. Харків : Стиль-Іздат, 2004. С. 190-195.

References

Vasyl'yeva M. P. (2006). Motyvatsiyno-tsinnisnyy komponent profesiynoyi pidhotovky. *Problemy suchasnosti: kul'tura, mystetstvo, pedahohika*. Kharkiv : Styl'-Izdat. P. 47-56.

Klymova O. A. (2006). Formuvannya dukhovnosti maybutn'oho vchytelya v protsesi zahal'no pedahohichnoyi pidhotovky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv. 20 p.

Levytska L. A. (2019). Trends in formation of value orientations of students in higher education institutions (in XX and at the beginning of the XXI century). *Professional and pedagogical training of educational specialists in classical university of Ukraine* : multi-authored monograph / Ed. by Marushkevich A. A. LAP LAMBERT Academic Publishing (Riga). 147 p.

Marushkevych A. A., Levytska L. A., Postoiuk N. V. (2018). Competence as a component of forming valuable orientations of students. *Virtus: Scientific Journal* / Editor-in-Chief M. A. Zhurba. December # 30. P. 109-117.

Solovyova Y. O. (2004). Problema tsinnostey maybutn'oho vchytelya v psykholoho-pedahohichnyi literaturi. *Pedahohichni osoblyvosti formuvannya profesiynykh yakostey studentiv* : zb. nauk. pr. Kharkiv : Styl'-Izdat. P. 190-195.

Надійшла до редколегії 11.03.22

FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS AS A COMPONENT OF THE FUTURE TEACHER'S PERSONALITY

The article reveals aspects of the formation of professional value orientations of future teachers; value orientations of the teacher as a system of personally realized humanistic values, which serve as guidelines for his social and professional activity, determining his life position; the problem of forming sustainable professional orientations in the process of professional training of future teachers is outlined; the concept of "professional and value orientations".

Theoretical approaches (axiological, personal-activity and reflexive) solving the problem of formation of professional and value orientations of future teachers in the process of their professional training in a higher education institution are considered; and the mechanisms of formation of professional value orientations through the implementation of three interrelated stages: 1) informing ↔ search → evaluation; 2) dynamism → choice → assignment; 3) design → projection.

The teacher's professional and value orientations are outlined as the most important elements of successful professional activity: they stimulate professional and personal development, activating the internal mechanisms of the individual (needs, interests, motives, attitudes, attitudes); play a strategic role in behavior and activity, determine directions of professional activity; adjust the student's activity with the help of assessments, orientations and attitudes, ensuring the relationship of personal and subject aspects of activity based on personal orientation.

The content of the teacher's professional value orientations is characterized: values-goals (goals of professional activity: mastering the profession of a teacher, forming the image of "I" as a teacher, "I" as a professional); values-knowledge (orientation on the assimilation of professional and pedagogical knowledge: general, special, pedagogical, methodical); values-skills (focus on mastering prognostic, analytical, communicative and organizational skills); values-qualities (orientation on the development of personal (characteristic) and professional and pedagogical qualities).

Pedagogical conditions, formation of value orientations by future teachers are singled out: 1) organization and stimulation of reflexive activity of students to focus on professional values; 2) development and implementation in the process of teaching social and humanitarian disciplines of a special course of knowledge that informs about professional values and is based on the basic concepts of pedagogical science; 3) use of dialogue technologies during the formation of value orientations.

Keywords: professional value orientations, content of professional value orientations, teacher's value orientations.

УДК 37.015.31:172.15+316.752

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-369.2022.16.05>Галина Локарьова, д-р пед. наук, проф.
ORCID iD: 0000-0003-0828-7387Ганна Чорна, асп.,
ORCID iD: 0000-0001-5978-7942
Запорізький національний університет, Запоріжжя, Україна

ПАТРІОТИЗМ ЯК СУСПІЛЬНА ТА ІНДИВІДУАЛЬНА ЦІННІСТЬ

Розкрито проблему патріотизму як суспільної та індивідуальної (особистісної) цінності. Розглянуто зміст понять "патріотизм", "патріот", "національне". Аналіз останніх досліджень українських науковців підкреслив актуальність продовження теоретичної і практичної розробки цієї проблеми у зв'язку із сучасними подіями в нашій країні. Визначено дискусійні питання, що потребують розв'язання українською науково-педагогічною спільнотою, а саме: чи вважають патріотом людину, яка покинула країну заради збереження свого життя й життя близьких; чи дійсно ці обставини були вимушеними, або ж людина планувала виїзд заздалегідь, і воєнний стан став рушійною силою до таких дій. Розглянуто співвідношення та взаємозв'язок таких феноменів: "патріотизм як суспільна цінність" і "патріотизм як індивідуальна (особистісна) цінність"; представлено авторське бачення цих відношень і зв'язків; відображено теоретичне уявлення про змістове наповнення цих феноменів, складене на підставі вивчення наукових доробок досліджуваної проблеми; визначені суб'єкти, які є носіями патріотизму як суспільної цінності; охарактеризовані три субстанції патріотизму як цінності – "громадська свідомість", "громадська думка", "громадське ставлення" – в аспекті внутрішньої єдності між суспільством та індивідуальністю; розглянуті фундаментальні системоутворювальні складники "національного" – державна мова, символіка, традиції, мистецтво, мала Батьківщина, культура життєвого самовизначення як джерело формування індивідуальних національних цінностей узагалі й патріотизму зокрема. Відповідно, визначені сучасні завдання патріотичного виховання молоді як вагової складової системи національного виховання й розвитку особистості в Україні, акцентовано увагу на Людині (особистості) в контексті практики формування патріотичної свідомості, почуттів, моделі поведінки молоді.

Ключові слова: патріотизм, цінність, індивідуальність, патріотичне виховання, особистість, національні цінності.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення українське суспільство перебуває в складній політичній, економічній і соціокультурній ситуації, результатом чого є проблеми матеріального й духовного характеру. Ці умови можуть спричинити загрозу цілісності Української держави, тому особливо актуальною постає проблема патріотичного виховання суспільства, насамперед молодого покоління, яке є рушійною силою розвитку нашої країни. Нині патріотизм виявляється в мужності, рішучості громадян у будь-який спосіб відстоювати незалежність і збереження цілісності території своєї країни. В умовах воєнного стану деякий відсоток громадян вимушений емігрувати на території інших країн, у зв'язку з чим постає питання про збереження ціннісних національних орієнтацій цієї частки суспільства, її патріотичних настроїв і почуттів. Виникають питання, чи вважають патріотом людину, яка покинула країну заради збереження свого життя й життя близьких; чи дійсно ці обставини були вимушеними, або ж людина планувала виїзд заздалегідь, і воєнний стан став рушійною силою до таких дій.

Подібні питання викликають дискусії в науковому дискурсі. Проте, якщо звернути увагу на компоненти сформованості патріотизму в людини (когнітивний, емоційний, діяльнісний), варто зазначити, що знання, які людина мала до початку війни про державну символіку, історію країни, рідний край, традиції, видатних співвітчизників тощо, залишаються в її особистісному життєвому тезаурусі (когнітивний компонент). У цій ситуації під загрозою зміни опиняються показники морально-психологічного характеру (емоційного компонента) – чи прагнучиме людина повернутись до країни, чи матиме бажання відбудовувати її й цінувати як раніше; наскільки емоційно людина сприйматиме звістки зі своєї країни тощо; чи допомагатиме громадянин своїй країні, перебуваючи на території інших держав; чи повернеться в Україну та відбудовуватиме її; чи стане святкувати за кордоном українські свята й залучати до такої діяльності дітей (діяльнісний компонент) тощо. Сьогодні чітко прогнозувати ці моменти дуже складно. Воєнний стан як фактор впливу на патріотичне виховання молоді має амбівалентний прояв і як позитивні, так і негативні наслідки. З одного боку, посилення патріотичних почуттів,

сприяння активним громадянським діям із допомоги своїй країні, бажання залишитись на території попри будь-які умови, спілкуватись тільки українською мовою тощо; з іншого – зневіра в майбутньому країни, бажання виїхати за кордон назавжди, питання, де навчатись і розвиватись професійно, вивчення іншої мови як нової державної на території іншої країни, опанування й підтримання вже закордонних традицій. Тому проблема, якій присвячено статтю, є гостро сучасною, актуальною та потребує детального вивчення як на теоретичному, так і практичному рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям для вивчення проблеми національно-патріотичного виховання й нових пошуків її розв'язання стали наукові здобутки українських дослідників: І. Беха, О. Вишневського, В. Гонського, О. Докукіної, О. Каплуновської, П. Ігнатенка, А. Родіної, Ю. Руденка, М. Степика, І. Цимбал, К. Чорної та ін. Цей науковий напрям педагогічної галузі досліджують вітчизняні вчені в різних контекстах: використання краєзнавства у формуванні національно-патріотичної свідомості; патріотичне виховання як національна ідея в становленні громадянина України; підготовка педагогів у системі післядипломної освіти до патріотичного виховання учнів; патріотичне виховання у формуванні культури гідності дітей та учнівської молоді; патріотизм як основа сучасного виховання й ідеології держави; ідеологія патріотизму й державотворення як основа духовності учнів тощо.

Система патріотичного виховання дітей і учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін представлена науковцями Інституту проблем виховання НАПН України (І. Бех, К. Журба, В. Киричок, Г. Маруніна, Г. Назаренко, К. Чорна) в науково-методичному посібнику, де визначені сучасні теоретичні засади патріотичного виховання дітей і учнівської молоді, розкрито основні проблеми й тенденції виховання патріотизму особистості, інноваційні форми та методи патріотичного виховання школярів різних вікових категорій [Система патріотичного виховання..., 2011].

З метою обґрунтування національної ідеї становлення громадянина-патріота України вітчизняними вченими І. Бехом та К. Чорною проаналізовано світовий досвід,

© Локарьова Галина, Чорна Ганна, 2022

який виразно свідчить, що "... важливим фактором економічного і соціального поступу держави, консолідації нації, становлення патріотизму її громадян є національна ідея. Національна ідея – це уявлення громадян про їхню оптимальну національно-консолідуючу поведінку на власну користь і благо нації" [Бех, Чорна, 2014, с. 3].

Прикладний аспект проблеми патріотичного виховання підростаючого покоління висвітлено у роботі Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти "Родина – мала Батьківщина – Україна: сучасний зміст патріотичного виховання", де розкрито питання патріотичного виховання дітей і учнівської молоді в умовах українських реалій, а саме: військово-патріотична та волонтерська діяльність. Представлено систему й сучасний зміст патріотичного виховання через напрацювання педагогічних і дитячих колективів: дослідницько-пошукову діяльність; проведення благодійних акцій, уроків пам'яті, мужності; реалізацію проєктів; улаштування виставок, ярмарок; військово-спортивні ігри, конкурси тощо [Родина – мала Батьківщина..., 2015]. Ці форми роботи актуальні сьогодні як ніколи та сприяють підвищенню соціального статусу патріотичного виховання в освітніх закладах.

А. Родіною науково обґрунтовано й доведено дієвість використання краєзнавства у формуванні національно-патріотичної свідомості старших дошкільників, вихованні в них любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського й конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави [Родіна, 2021].

Педагогічною спільнотою як науковців-теоретиків, так і практиків активно розробляється проблема патріотичного виховання, яка є пріоритетною в системі виховання дітей і молоді України. Її результативність бачимо на прикладі сучасних подій, що відбуваються в нашій країні, – згуртованість усього українського народу навколо національної ідеї незалежності, свободи, суверенітету України як держави. Отже, порушена проблема є вкрай актуальною в бурхливе сьогодні для нашої країни та потребує подальшої теоретичної та практичної розробки. Теоретичне обґрунтування проблеми патріотизму як суспільної та індивідуальної цінності, характеристика співвідношення цих феноменів і розгляд патріотизму як духовної цінності вважаємо необхідним для подальшого розвитку практики виховання українських патріотів, що й стало **метою статті**.

Виклад основного матеріалу. Як зазначено в Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), виникає нагальна необхідність у переосмисленні теоретичних розробок проблеми патріотичного виховання молоді та імплементації накопиченого практичного досвіду виховання патріота в освітній простір [Каплуновська, 2015]. Системна, змістовно насичена робота, спрямована на посилення патріотичного виховання дітей і молоді, забезпечує ефективне формування нового українця, особистості, яка формується на національних і європейських цінностях, а саме: поваги до національних символів, до прав людини; толерантного ставлення до надбань і переконань представників іншої культури; до регіональних і національно-мовних особливостей; рівності всіх перед законом; готовності захищати суверенітет і територіальну цілісність України. Водночас пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації.

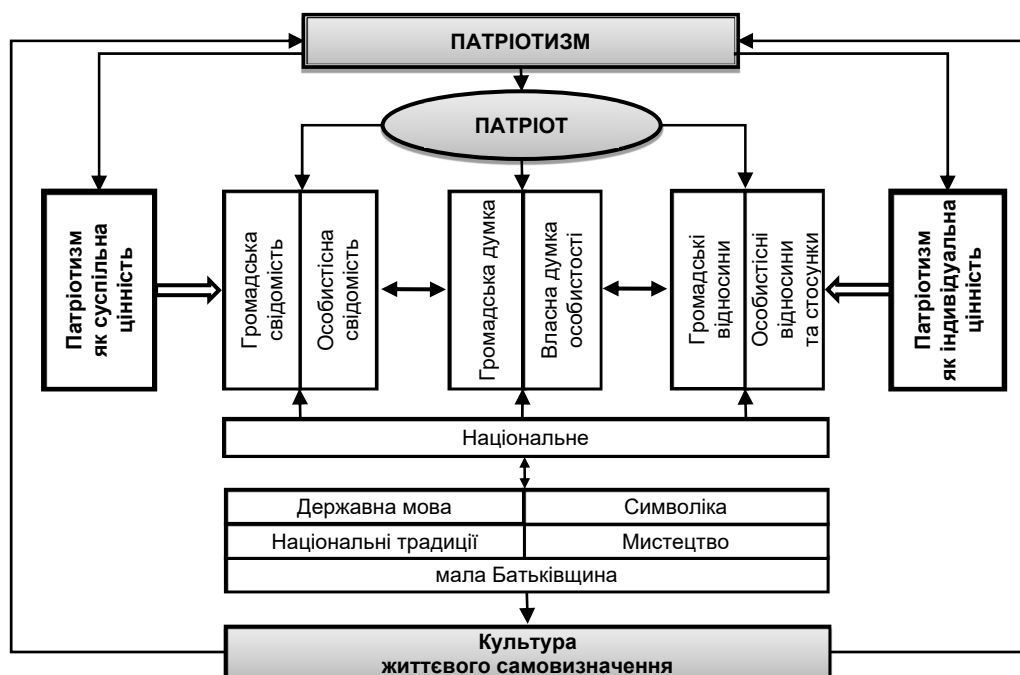
Розбудова в Україні суверенної незалежної правової демократичної держави, метою якої є піднесення української нації до найвищого для сучасної епохи рівня цивілізації, спрямовує вітчизняну педагогіку змістити акценти виховання з держави на особистість (Людину), виховати активного громадянина суспільства, який міг би захистити, відстояти й удосконалити цю себе, так і державу в тій соціальній галузі, у якій відбувається його власна життєдіяльність. Відповідно, розглянемо співвідношення та взаємозв'язок таких феноменів: "патріотизм як суспільна цінність" і "патріотизм як індивідуальна (особистісна) цінність". Авторське бачення цих відношень і зв'язків представлене на рисунку, який відображає теоретичне уявлення про змістове наповнення цих феноменів, і складене на підставі вивчення наукових доробок досліджуваної проблеми. На рисунку відтворено та графічно подано ілюстрацію його узагальнення. Прокоментуємо зміст і механізм впливу та взаємодії кожної складової вказаних вище феноменів.

Патріотизм є особливою духовною цінністю, яка ґрунтується на емоційному ставленні до своєї країни та виражена в готовності служити їй і захищати від ворогів. Поняття "патріотизм" характеризується як любов та відданість Батьківщині, своєму народові, готовність взяти участь у всіх подіях, які випадають на долю країни: захист, розбудова, підвищення світового авторитету держави. Український патріотизм – це підтримка української гуманістичної ідеї, спрямованість на загальнолюдські цінності; соборність; колективізм у разі вирішення громадських питань; любов до рідного краю, збереження та примноження природи рідної землі; збереження українських традицій. Отже, патріотизм як духовна цінність функціонує в двох площинах: як суспільна цінність та як індивідуальна (особистісна) цінність. Відповідно, носіями українського патріотизму є два суб'єкти, а саме: український народ та громадянин держави (особистість) – патріот.

Поняття "патріот" (від грец. patriots – земляк, співвітчизник) – це особистість, яка підкорює власне життя інтересам і потребам вітчизни; людина, віддана своїй Батьківщині, народові, державі, готова до її захисту та праці на благо країни [Великий тлумачний словник..., 2004].

Перший суб'єкт є носієм патріотизму як суспільної цінності, що ґрунтується на трьох субстанціях об'єктивної реальності в аспекті внутрішньої єдності: "громадській свідомості", "громадській думці", "громадському ставленні".

Громадська свідомість – універсальна субстанція, яка містить сукупність ідей, поглядів, уявлень, емоцій, почуттів, настроїв, що властива суспільству в цілому або окремій групі – нації. Інтегративною ознакою із зазначених вище є національна ідея, яка має стратегічно універсальну мету консолідації українського народу заради свободи, незалежності, соціального розвитку. Її реалізація зумовлена необхідністю розробки національного проєкту, який ґрунтується на суспільній цінності – патріотизмі. Громадська свідомість характеризує залежність духовного життя суспільства від об'єктивних явищ і не може існувати без спільної духовної діяльності людей. Отже, громадська свідомість відбувається (функціонує) тільки через певні стани й досягнення індивідуальної (особистісної) свідомості кожного члена суспільства, яка формується в процесі його життєдіяльності. Тож сутність громадської свідомості визначають сукупністю індивідуальних свідомостей, а це доводить, що пріоритетним у формуванні патріотизму є Людина. Змістовність розвитку особистісної свідомості необхідно наповнити патріотичними ідеями, що відповідно вплине на громадську свідомість суспільства.



Змістове наповнення та механізм взаємодії феноменів "патріотизм як суспільна цінність" та "патріотизм як індивідуальна (особистісна) цінність"

Важливою структурною характеристикою громадської свідомості є соціально-історична пам'ять, що забезпечує збереження суспільством раніше накопиченої інформації, яка має ціннісне значення для нього [Ващенко, 2003]. Інтеріоризація, прийняття особистістю нової для неї інформації, накопиченої й акумульованої громадською свідомістю попередніх поколінь, розкриває історичні події, що демонструють міцність духу народу в боротьбі за незалежність, соціальну справедливість, істину, ілюструє взаємозв'язок та взаємовплив цих двох субстанцій.

Громадська думка віддзеркалює громадську свідомість суспільства та діє в усіх його сферах. Через неї (громадську думку) висловлюється певна позиція суспільства до конкретних соціальних явищ, проблем, ситуацій тощо. Вона демонструє, що є істинним патріотизмом, виражає аналітичні, оцінні, конструктивні судження в цьому контексті; регулює поведінку індивіда, соціальних груп та інститутів у ситуаціях прояву певних дій, емоцій, почуттів (захист Батьківщини, посилення авторитету держави, масове свідоме прийняття патріотичних гасел, які мотивують на героїчні вчинки заради свободи й незалежності країни). Громадська думка найчастіше формується цілеспрямовано (але може й стихійно) соціальними інститутами. На формування власних думок особистостей впливають певні стереотипи минулого, наприклад, "велика батьківщина", "старший брат", "проста людина", "загниваючий Захід" тощо. Вони завдають шкоди істинному сприйняттю сучасних реалій життя країни, її статусу у світовій спільноті держав і схиляють на звернення до минулого, а іноді й руйнують сподівання на краще життя, вносять смуток і безнадію щодо майбутнього. Це також руйнує патріотичні почуття людини, нівелює патріотизм як особистісну (індивідуальну) цінність. Сьогодні як ніколи важливо протидіяти інформаційним атакам з боку ворожої пропаганди, яка продукує різного роду фейки, що спрямовані на знищення в українця духу патріотизму як індивідуальної цінності. Це спричиняє послаблення, а подеколи й руйнацію патріотизму як суспільної цінності всього українського народу, на що й сподівається антагоністична пропаганда.

Активним засобом протидії є використання соціальних технологій, які несуть правдиву інформацію, спрямовану на захист суспільної та індивідуальної цінності – патріотизму – безмежної любові до України.

Третьою субстанцією патріотизму як суспільної цінності є громадське ставлення, яке розглядаємо в контексті практичної діяльності.

Світ цінностей – це світ саме практичної діяльності. Ставлення до певних явищ і подій, їхнє оцінювання відбувається в прагматичному житті. Суспільство цікавлять конкретно важливі для людей явища й події. Прекрасне і потворне, піднесене і нище, трагічне і комічне, добро і зло є показниками оцінки цих соціальних явищ, подій, які демонструють патріотичне ставлення до країни та її народу. Це спрямовує стійке прагнення дотримуватися певних норм і правил, які діють у межах патріотичного ставлення до соціальних подій; формує готовність як суспільства, так і його громадян до реалізації патріотичних дій відповідно до подій, що відбуваються в країні (волонтерська діяльність, матеріальна підтримка територіальної оборони, демонстрація патріотичних почуттів через мистецтво тощо). Особистісні відносини та стосунки окремої людини перебувають у полі громадського ставлення до прояву патріотизму в життєдіяльності як суспільства, так і окремого громадянина. Власне ставлення може гармоніювати з громадським, а може бути в дисонансі. Тоді вчинки таких людей засуджує суспільство, а така особа отримує якісну характеристику як зрадник, колаборант.

Усі розглянуті аспекти патріотизму як "суспільної цінності" та "індивідуальної цінності" характеризуються домінуючою ознакою "національне". Національне (від лат. nation – народ) відображає взаємозв'язки особливого, специфічно-неповторного, притаманного певному народу та його культури в різних сферах життєдіяльності. Воно визначає існування нації як духовної спільноти, характеризує її духовне життя. Національне прагнення повніше виражено в різних видах діяльності: розвитку української економіки, підтримці українського виробника як з боку держави, так і окремої особистості, мистецькій

діяльності як відображенні національних реалій у житті українського суспільства. "Національне" передбачає збереження культурної своєрідності та самобутності держави через українське суспільство, яке має національні цінності, активну громадянську позицію, повагу до державної мови, бажання підтримувати національні традиції країни. Фундаментальними системоутворювальними складниками "національного" вважаємо державну мову, символіку, традиції, мистецтво як віддзеркалення національного характеру культури, особливостей духовного життя в художніх творах, малу Батьківщину як джерело формування індивідуальних національних цінностей узагалі й патріотизму зокрема. Усі ці складові виконують специфічні та притаманні їм функції у формуванні патріотизму громадянина України. Символіка – відображення державної ідеології, державна мова – носій національної ідеї, фундамент усіх складових "національного". Мистецтво має ідейно-естетичну основу, тому є активним засобом формування духовності українського народу. Мала Батьківщина – сім'я, родинний дім, місце проживання (місто, село, селище), природа рідного краю, культурні здобутки місцевості, можливості професійної самореалізації та матеріальні засоби існування – коріння, яке дає зерно патріотизму української нації [Родина – мала Батьківщина..., 2015]. Національні традиції (звичаї, ритуали, обряди, свята) – джерело, яке починає своє функціонування з малої Батьківщини, де закладено досвід культури "національного" в підростаючого покоління через знання, уміння та навички реалізації, поширення та збереження від макро- до мікросоціуму соціокультурної національної спадщини й міжпоколінних зв'язків.

Патріотизм особистості певною мірою характеризується культурною життєвою самовизначенням як обрання нею власної позиції стосовно суспільних національних цінностей. Культура життєвого самовизначення в контексті патріотизму як ніколи актуальна сьогодні. Від особистості сьогодення потребує "...навичок швидкої адаптації до різноманітних явищ соціального середовища, вміння приймати самостійні відповідальні рішення й долати життєві перепони, активізувати особистісний потенціал..." [Енциклопедія для фахівців..., 2013, с. 394].

Отже, головною метою виховання патріотизму є формування патріота, готового захищати, підтримувати цілісність країни, розбудовувати її, поважати й зберігати духовні та культурні надбання українського суспільства. Завданнями патріотичного виховання молоді є формування патріотичних почуттів, національних цінностей; толерантності до представників інших народів, бажання співпрацювати з ними в освітньому просторі, жити, здобути повну вищу освіту й професійно реалізуватися на території країни; продовжувати українську націю; формування в студентів головних рис української ментальності, знань і поваги до державної символіки країни, законів і Конституції України.

Заклад вищої освіти є особливим осередком патріотичного виховання для молоді, у якому відбувається пошук інноваційних форм виховання громадянина України, реалізації відповідних завдань, оновлення змісту, форм, методів, технологій патріотичного виховання шляхом залучення до співпраці громадських організацій, спільноти.

Висновки. Патріотизм у контексті суспільної цінності є своєрідною сполучною ланкою між окремою людиною (індивідом) і суспільством. Духовний світ самої людини й культура суспільства взаємопов'язані та взаємодіють через систему цінностей, чільне місце в якій посідає патріотизм. Відповідно, патріотизм варто розглядати як єдність двох феноменів – "патріотизм як суспільна цінність" та "патріотизм як індивідуальна (особистісна)

цінність". Теоретичний аналіз порушеної проблеми підкреслює необхідність зміщення акцентів у практиці виховання патріотизму, а саме: перенесення наголосу з держави на особистість відповідно до вимог сьогодення та сучасних подій, які відбуваються в Україні.

Тому, з огляду на складні умови сучасності й фактори впливу на свідомість українців, заклади вищої освіти мають налаштуватися і обрати ефективні форми й методи патріотичного виховання, підтримати здобувачів вищої освіти в цій ситуації. Для вирішення вищезазначених завдань потрібне запровадження системної перепідготовки педагогів із питань національно-патріотичного виховання молоді (підвищення кваліфікації, тренінги, семінари, конференції, майстер-класи, круглі столи тощо) та відповідне теоретичне обґрунтування й науково-методична розробка супроводу цього процесу.

Список використаних джерел

- Бех І. Д., Чорна К. І. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України: (програмно-виховний контекст). Київ : [б. в.], 2014. 48 с. URL: <https://www.ippo.if.ua/predmety/vrobota/media/files/Nacionalna%20ideya%20v%20stanovleni%20gromadyanina-patriota.pdf>
- Бех І. Д., Чорна К. І. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ : [б. в.], 2014. 29 с.
- Ващенко Г. Твори : у 6 т. Київ : Всеукр. пед. т-во ім. Григорія Ващенка. Т. 5: Хвороби в галузі національної пам'яті. 2003. 335 с.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ "Перун", 2004. 1440 с.
- Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави. *Рідна школа*. 2001. № 2. С. 9-14.
- Докукіна О. М. Національне виховання дітей і учнівської молоді. *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 565-567.
- Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге вид. / за заг. ред. проф. І. Д. Зверев. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
- Каплуновська О. Сучасний погляд на патріотичне виховання. *Дошкільне виховання*. 2015. № 8. С. 8-10.
- Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді : наказ Міністерства освіти і науки України від 28.05.2015 № 582. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0582729-15#Text>
- Родина – мала Батьківщина – Україна: сучасний зміст патріотичного виховання / І. І. Цимбал та ін. Северодонецьк : СПД Резніков В. С., 2015. 216 с.
- Родина А. О. Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства. Кривий Ріг : КДПУ, 2021. 58 с.
- Руденко Ю. Ідеологія патріотизму і державотворення як основа духовності учнів. *Рідна школа*. 1999. № 6. С. 8-10.
- Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех та ін. Київ : Пед. думка, 2011. 240 с.

References

- Beh I. D., Chorna K. I. (2014). The national idea in the formation of a citizen-patriot of Ukraine: programmatic and educational context. Kyiv. 48 p. URL: <https://www.ippo.if.ua/predmety/vrobota/media/files/Nacionalna%20ideya%20v%20stanovleni%20gromadyanina-patriota.pdf>
- Beh I. D., Chorna K. I. (2014). Program of patriotic education of children and school youth. Kyiv. 29 p.
- Vashchenko G. (2003). Works: in 6 volumes. Kyiv : All-Ukrainian Pedagogical Society named after Hryhoriya Vashchenko. Vol. 5: Diseases in the field of national memory / editor. A. Pohribnyi, O. Vishnevskiy et al. 335 p.
- Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (2004) / comp. and editor-in-chief V. T. Busel. Kyiv ; Irpin : Perun. 1440 p.
- Gonsky V. (2001). Patriotism as the basis of modern education and ideology of the state. *Native school*. № 2. P. 9-14.
- Dokukina O. M. (2008). National education of children and schoolchildren. *Encyclopedia of education*. Kyiv : Yurinkom Inter. P. 565-567.
- Encyclopedia for specialists in the social sphere (2013). 2nd edition / for general ed. I. D. Zvereva. Kyiv ; Simferopol : Universum. 536 p.
- Kaplunovska O. (2015). Modern view of patriotic education. *Preschool educatio*. № 8. P. 8-10.
- Concept of national and patriotic upbringing of children and youth (2015): order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 28.05.2015 № 582. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0582729-15#Text>
- Family – small Motherland – Ukraine (2015): modern content of patriotic education: method. manual / I. I. Tsymbal and others. Severodonetsk : SPD Reznikov V. S. 215 p.
- Rodina A. O. (2021). Patriotic education of older preschool children by means of local history. *Kryvyi Rih : KDPU*. 58 p.
- Rudenko Yu. (1999). The ideology of patriotism and state-building as the basis of students' spirituality. *Native school*. № 6. P. 8-10.
- The system of patriotic education of children and school youth in the conditions of modernizing social changes: teaching method. manual (2011) / I. D. Bekh et al. Kyiv : Ped. dumka. 240 p.

Надійшла до редколегії 29.04.22

Halina Lokarjeva, Dr. Sci. (Pedagogica), Prof.
ORCID iD: 0000-0003-0828-7387

Hanna Chorna, Postgraduate Student
ORCID iD: 0000-0001-5978-7942
Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhya, Ukraine

PATRIOTISM AS A SOCIAL AND INDIVIDUAL VALUE

The article reveals the problem of patriotism as a social and individual (personal) value. The meaning of the concepts "patriotism", "patriot", and "national" is considered. Analysis of the latest research by Ukrainian scientists emphasized the relevance of continuing the theoretical and practical development of the problem in connection with current events in our country. The article identifies debatable issues that must be resolved by the Ukrainian scientific and pedagogical community: whether a person can be considered as a patriot if he/she left the country in order to save his/her life and loved ones; whether the circumstances really forced him/ her to do it or whether a person planned to leave the country earlier and martial law is only a driving force to go abroad.

The paper examines the relationship and interrelationship of such phenomena as "patriotism as a social value" and "patriotism as an individual (personal) value". The article gives the author's vision of their relations and connections. The theoretical representation of the content of these phenomena based on the study of the scientific developments of the investigated problem is analysed, and the subjects that are carriers of patriotism as a social value are defined by the author. The article characterizes three substances of patriotism as values: "public consciousness", "public opinion", "public relation" in the aspect of internal unity between society and individuality. The fundamental system-forming components of "national" are considered: state language, symbols, traditions, art, small Motherland, the culture of vital self-determination as a source of formation of individual national values in general, and patriotism in particular.

Accordingly, the modern tasks of patriotic education of youth as a defining component of the system of national education and personality development in Ukraine are determined. The attention is focused on the Person (personality) in the context of the practice of forming patriotic consciousness, feelings, and behavior patterns of youth.

Keywords: patriotism, value, individuality, patriotic education, personality, national values.

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2022.16.06>

Алла Марушкевич, д-р пед. наук, проф.

ORCID iD: 0000-0002-1969-7771

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Розглянуто проблему використання технології змішаного навчання у підготовці здобувачів вищої освіти в період воєнного стану. Наголошено на важливості врахування досвіду країн світу, в яких на високому рівні реалізується змішане навчання та навчання із залученням інших новітніх технологій, інтерактивних методик тощо. Зосереджено увагу на дослідженні зазначеної проблеми вітчизняними та зарубіжними вченими. Вказано на поступову зміну ролі викладача у процесі змішаного навчання і його роботу як організатора, консультанта, керівника. Зазначено недоліки та переваги технології змішаного навчання. Доведено, що залучення технологій змішаного навчання дає змогу підвищити навчальну мотивацію кожного студента завдяки вибору різних навчальних середовищ та його мобільність, викликати соціальну активність, сконструювати власну освітню траєкторію.

Ключові слова: технологія змішаного навчання, вища освіта, воєнний стан, заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси початку третього тисячоліття в усіх сферах життєдіяльності суспільства супроводжуються модернізацією, що поширюється й на освітню систему як важливу складову підготовки фахівців нової генерації. Це великою мірою стосується науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (ЗВО), які забезпечують професійну діяльність, дбають про власний рівень компетентності, впроваджуючи новітні освітні технології, беручи до уваги досвід ЗВО країн світу та, зокрема, країн Європи і США, в яких на високому рівні реалізується змішане навчання та навчання із залученням інших сучасних технологій, інтерактивних методик тощо. Як у міжнародному досвіді, в нашій країні акцентовано увагу фахівців на створенні та розвитку автономних осередків забезпечення знаннями, уміннями та навичками майбутньої еліти держави.

Про спрямування на застосування напрацювань країн світу у підготовці здобувачів вищої освіти свідчить зміст нормативно-правових документів: Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті (2002), Закону України "Про вищу освіту" (2014), "Про освіту" (2017), Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), "Концепції Нової української школи" (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки (2020) та постанов Кабінету Міністрів України, наказів Міністерства освіти і науки України, стандартів вищої освіти за відповідними рівнями і спеціальностями, листів МОН України "Про практику застосування трудового законодавства у галузі освіти і науки під час дії правового режиму воєнного стану" від 07.03.2022 № 1/3378-22 та "Про надання інформації" від 15.03.2022 № 1/3463-22, в яких наголошено на прагненні молоді бути затребуваною на вітчизняному, європейському, світовому ринках праці та на важливості розвитку цифрової компетентності викладачів і студентів, використання різних технологій навчання, набуття необхідних знань, умінь і навичок для забезпечення своєї професійної діяльності.

Уведення воєнного стану суттєво вплинуло на життя українського суспільства в цілому й освітньої сфери зокрема. Про це свідчать факти відсутності в окремих населених пунктах постійного телефонного зв'язку, наявність проблеми з під'єднанням до мережі "Інтернет" і, відповідно, роздуми науково-педагогічних працівників щодо необхідності пошуку нових шляхів забезпечення навчання студентів.

Під час війни викладачам доводиться працювати в різних умовах, тому частина закладів вищої освіти

допустились до використання змішаної технології навчання, яка спонукає до виявлення нових підходів, дотримання вимог до методик викладання дисциплін, використання сучасних освітніх платформ. Ураховуючи зарубіжний досвід, вітчизняні науково-педагогічні працівники здебільшого вбачають у змішаному навчанні одну із найперспективніших технологій забезпечення якості освіти.

На сьогодні змішане навчання в Україні поєднує у собі використання традиційної, комп'ютерно-орієнтованої, дистанційної та мобільно-орієнтованої складових. Воно включає раціональне витрачання часу, врахування індивідуальних особливостей студентів, організацію зворотного зв'язку тощо і сприяє обранню здобувачами вищої освіти певної траєкторії навчання, впровадженню інтерактивних технологій викладання, здійсненню економії матеріальних ресурсів.

Поняття "змішане навчання" у науковій літературі трактують по-різному. Це: комбінація очного і дистанційного навчання; поєднання різних технологій навчання у процесі набуття знань, вироблення умінь і навичок; чергування традиційних, дистанційних, мобільних освітніх технологій тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації освітнього процесу в ЗВО відповідно до технології змішаного навчання увійшли до кола наукових інтересів багатьох учених, серед яких значна кількість українських: К. Л. Бугайчук, С. М. Березенська, О. М. Спірін, Ю. В. Триус, В. М. Кухаренко, О. В. Коротун, Є. М. Смирнова-Трибульська, А. М. Стрюк, Н. В. Рашевська, М. Ю. Кадемія, Н. Ю. Олійник, М. А. Умрик.

Із зарубіжних дослідників змішаному навчанню приділили увагу К. Бонк (C. Bonk), Д. Тракслер (J. Traxler), Ч. Грехем (C. Graham), М. Грuber (M. Gruber), Ч. Дзіубан (C. Dziuban), К. Крістенсен (K. Christensen), Г. Маєр (G. Mayer), А. Норберг (A. Norberg), К. Спрін (K. Spring), Х. Стакер (H. Staker), Б. Хан (B. Khan), М. Хорн (M. Horn), Д. Гарісон (D. Garrison), К. Манварінг (K. Manwaring), Р. Ларсен (R. Larsen), К. Генрі (C. Henrie), Л. Галверсон (L. Halverson) та ін.

Проте маловивченими залишаються питання змішаного навчання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану.

Мета статті – розкрити переваги використання технології змішаного навчання у підготовці здобувачів вищої освіти в період воєнного стану.

Завдання – висвітлити суть технології змішаного навчання та її значення у підготовці здобувачів вищої освіти в період воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Переваги змішаного навчання у підготовці здобувачів вищої освіти в період воєнного стану полягають у поєднанні їх самостійного навчання за допомогою дистанційних технологій із навчанням в аудиторії; розвитку у студентів критичного мислення та здатності до самостійної роботи; інформаційній доступності та множинності застосування різномірних ресурсів; збільшенні обсягу засвоєного матеріалу; врахуванні індивідуальних особливостей студентів, підвищенні інтересу до здобуття знань, ефективному використанні часу, поглибленому засвоєнню матеріалу й т. ін.

Згідно з дослідженнями у різних сферах, технологія змішаного навчання – ефективніша, ніж звичайне навчання в аудиторії чи онлайн-навчання. Це пояснюють використанням доцільних методичних розробок та інструкцій до них; орієнтацією в самостійному пошуку матеріалів у межах теми; підвищенням рівня командної роботи; коригуванням навчального процесу; оптимізацією витрат, оскільки студенти можуть працювати з матеріалами без паперових аналогів тощо. Суттєвим є скорочення кількості аудиторних годин та збільшення часу на самостійну роботу студентів.

Роль викладача у процесі навчання здобувачів вищої освіти в період воєнного стану поступово змінюється: він виконує ролі організатора, консультанта, керівника й т. ін. Усе це потребує пошуку ефективніших засобів навчання, зокрема комп'ютерних, до яких належать електронні посібники, мультимедійні курси, тренінгові програми тощо. Для ефективної навчальної роботи необхідне якісне дидактичне забезпечення, яке уможливує роботу з виконання завдань, розміщених на носіях, розроблених з урахуванням вимог різних дисциплін.

Забезпечуючи змішане навчання в умовах воєнного стану, важливо застосовувати в поєднанні традиційні засоби навчання (підручник, посібник, зошити, лабораторне обладнання, технічні засоби навчання тощо) та комп'ютерно-орієнтовані (електронні підручники та зошити, аудіо- та відеоматеріали, CD-диски, програмне забезпечення для контролю та виміру рівня знань, інформаційно-пошукові та довідкові системи тощо). При цьому необхідною є орієнтація викладача на принципи гнучкості та мобільності; можливості урахування індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти; конфіденційності інформації; економічності ефективності; використання спеціалізованих технологій і засобів навчання [Технологія змішаного навчання..., 2019].

Зарубіжні й вітчизняні дослідники (Н. Андрєєва, Г. Кондаков, В. Кухаренко, М. Любомирська, Л. Луцевич, Д. Оськін, А. Оськін, Л. Різдяна, Б. Ярмах, М. Хорн, Х. Стейкер) вважають, що переваги змішаного навчання полягають у його проходженні в системі онлайн, оскільки є можливість контролювати темп, час і місце навчання. Проте неможливо не погодитись із думкою учених: "...якщо повністю реалізувати процес навчання за допомогою ІТ-технологій, прибравши при цьому можливість навчатися, вибираючи шлях, час, місце і темп, ми отримаємо прекрасне використання технологій, але на виході система освіти сформує людину, нездатну до ухвалення рішень, забезпечення свідомого вибору і творчості, прояви ініціатив та відповідальності" [Технологія змішаного навчання..., 2019, с. 20].

Недоліками змішаного навчання є недостатня повнота спілкування студентів, труднощі в донесенні своєї позиції, ізолюваність, зниження розвитку групової комунікації, невміння точно висловлювати свої думки тощо, тому реалізація цієї технології має попередньо проектуватись. На думку О. М. Спіріна, "проектування має

базуватися на положеннях, що враховують педагогічні ідеї, дидактичні закономірності, принципи, концепції, теорії, перспективи розвитку й можливості використання, індивідуально-типологічні особливості розвитку особистостей" [Спірін, 2007, с. 98].

Важливо усвідомлювати, що "Змішане навчання як технологія змін і трансформації не може з'явитися сама по собі. Необхідні додаткові зусилля як із боку викладачів, так і з боку студентів. Подібні революційні моделі змін надають новий імпульс якісного розвитку освіти, вони ефективніші, доступніші, мають персональний підхід і з часом можуть де в чому перевершити традиційні методи" [Про вищу освіту..., 2014, с. 14–15].

Найбільш ефективними є моделі організації змішаного навчання, за яких: матеріал передається безпосередньо викладачем, а електронні ресурси – засіб закріплення знань; студент опановує матеріал самостійно, але у разі потреби може проконсультуватися з педагогом; навчання проводиться онлайн, педагог – керівник процесу, і тому всі питання, які виникають, студент може обговорити особисто з ним або в групах; відбувається чергування очного й онлайн-навчання; навчання проходить традиційно, але окремі питання, обрані індивідуально, опановують через онлайн-курс; проведення експериментів чи виконання інтерактивних завдань здійснюється у спеціальних програмах і на сайтах.

Вирішення пов'язаних із проектуванням освітнього процесу питань може бути ефективним лише за умови використання системного підходу, застосування сучасної моделі навчання, яка має включати *предметність моделі*: моделі навчання різних дисциплін можуть мати різні сукупності компонентів, які перебувають у специфічних відношеннях між собою; *локальність моделі*: у моделі методичної системи навчання необхідно брати до уваги локальні особливості навчання дисципліні, тобто змінюваність залежно від ЗВО, в якому вона викладається; *динамічність моделі*: у моделі методичної системи навчання необхідно передбачати розвиток практики навчання, включати компоненти, де визначено розвиток їх змісту, перебудову їх структурних зв'язків [Спірін, 2007].

Основними компонентами моделі методичної системи є цільовий, мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний та оцінювально-результативний компоненти. Нагадаємо про суть кожного з них: цільовий компонент – усвідомлене передбачення бажаного результату діяльності; мотиваційний компонент – підтримка постійного спонукального механізму пізнання – інтересу як пізнавального мотиву, що стимулює студентів до засвоєння системи знань; змістовий компонент – модель соціального замовлення, яка реалізується у процесі навчання з використанням відповідних методів, організаційних форм і засобів; операційно-діяльнісний – формування вмінь і навичок практично-технічної діяльності майбутнього фахівця, відображення процесуальної сутності вивчення навчальних дисциплін; контрольно-регулювальний – здійснення постійного контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів під час вирішення поставлених завдань; оцінювально-результативний – рівень сформованості інформаційно-технічних компетентностей; можливість перевірки ефективності методичної системи практично-технічної підготовки в умовах змішаного навчання [Філософський енциклопедичний словник..., 2002].

Серед *завдань* його організації вирізняють завдання щодо добору кваліфікованого персоналу для служб, які забезпечують функціонування змішаного навчання;

організацію навчання представників у підрозділах; підвищення кваліфікації співробітників, зокрема викладачів [Рекомендації щодо впровадження..., 2020].

Використання технології змішаного навчання залежить від готовності викладача "адаптувати свій підхід до викладу матеріалу, методів викладання та розуміння ролей викладача і студента в освітньому процесі. За таких умов змінюється місце викладача в освітньому процесі, тепер він виконує функції тьютора та фасилітатора" [Хом'юк, 2019, с. 213-216]. Як тьютор викладач є ключовою фігурою при дистанційному навчанні, що відповідає за проведення занять зі студентами. Як фасилітатор він стимулює й спрямовує процес самостійного пошуку інформації та спільної діяльності студентів. Відповідно до вимог організації освітнього процесу із використанням технологій змішаного навчання викладачі мають уміти використовувати онлайн-технології та опановувати нові, пов'язані з цифровою грамотністю. Вчені виділяють чотири основні компетентності викладачів, а саме: інтеграція технологій – здатність ефективно поєднувати онлайн- та офлайн-навчання; використання даних – здатність використовувати для контролю активності й ефективності навчання студента цифрові інструменти, що дають можливість управляти прогресом студентів; персоналізація – здатність створювати навчальне середовище, яке дозволяє студентам реалізовувати власні цілі, швидкість або метод навчання; онлайн-взаємодія – здатність налагодити ефективну онлайн-взаємодію зі студентами та студентів між собою [Рекомендації щодо впровадження..., 2020].

Викладачеві важливо орієнтуватись в основних типах цифрових навчальних матеріалів, до яких належать: тест для самоперевірки (інтерактивний інструмент, що дає змогу самостійно перевірити розуміння вивченого, закріпити й отримати зворотний зв'язок); презентація (матеріал, що підтримує публічний виступ, який може містити різні мультимедійні інструменти, представлений зазвичай у вигляді слайдів); графічний організатор (інструмент для візуального представлення різних розумових процесів); робочий аркуш (цілісний матеріал, який присвячено вивченню однієї навчальної теми) [Технологія змішаного навчання..., 2019, с. 20].

З початком воєнних дій в Україні багато учасників освітнього процесу психологічно та фізично не готові продовжувати навчання. У студентів і викладачів часто немає умов для проведення занять (стабільного інтернету-з'єднання, комп'ютерів, окремого приміщення тощо). Для забезпечення навчання в ЗВО у воєнний час бажано проводити заняття зі здійсненням різноманітних технічних підходів для залучення більшої кількості учасників освітнього процесу. Варто розробити тренінги для освітян із підвищення цифрової грамотності, розвивати мережі комунікацій між ЗВО для міжнародної співпраці та обміну досвідом, забезпечувати академічну доброчесність учасників освітнього процесу, дбати про фінансування технічних потреб ЗВО тощо.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми впровадження змішаного навчання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану засвідчив, що процеси інформатизації та комп'ютеризації закладів вищої освіти передбачають суттєві зміни організаційних форм. Змішане навчання може бути визначене як цілеспрямований процес передавання й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що базується на поєднанні технологій традиційного, комп'ютерно-орієнтованого, дистанційного та мобільно-орієнтованого навчання. Воно включає раціональне використання навчального часу,

адаптацію освітнього процесу до індивідуальних особливостей студента, використання гнучких засобів для діагностики й моніторингу навчальних досягнень, організацію зворотного зв'язку та, як наслідок, підвищення продуктивності навчальної діяльності. Таке навчання є якісно новим підходом, що трансформує свою структуру та зміст з метою отримання високих результатів.

Під час змішаного навчання розширюються освітні можливості студентів, відбувається інтерактивна взаємодія між ними та викладачами. Результатом цього процесу є формування особистості майбутнього фахівця, що володіє необхідною кількістю ключових компетентностей для вирішення різноманітних професійних завдань у майбутньому.

Процес змішаного навчання сприяє розвитку у здобувачів освіти навичок самоконтролю. Він відповідає їх особистісним запитам, надає можливості для засвоєння навчального матеріалу в зручний час. Його легше контролювати, проводити в потрібному темпі. Реалізуючи технології змішаного навчання важливо: підтримувати викладачів і студентів на всіх рівнях; здійснювати моніторинг їх активності; вчасно реагувати на критичні ситуації як технічного, так і організаційного характеру тощо [Про вищу освіту..., 2014]. Проводячи постійний моніторинг і аналіз усіх активних процесів засобами навчальної платформи, можна виявити потенційні ризики й недоліки як на технічному, так і методичному рівнях. Для забезпечення якості навчання варто активно застосовувати опитування студентів і викладачів, спираючись на такі принципи: доступність, легкість і зручність процесу; реагування та впровадження змін; регулярність [Рекомендації щодо впровадження..., 2020, с. 20].

Змішане навчання можна розглядати як педагогічний підхід, що поєднує ефективність взаємодії учасників навчального процесу в межах аудиторної роботи з навчальними можливостями електронного середовища. Різноманіття ресурсів онлайн-складової завдяки високому рівню мотивації збагачує процес здобуття знань. Залучення технологій змішаного навчання дає змогу адаптувати цей процес до кожного студента, підвищити його навчальну мотивацію, реалізувати мобільність та гнучкість завдяки вибору різних навчальних середовищ, викликати соціальну активність, рефлексію, конструювати студенту власну навчальну траєкторію.

Саме завдяки технології змішаного навчання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану можна швидко адаптуватися до вимог інформаційного суспільства та підготувати майбутнього фахівця. У поєднанні з традиційними формами можна надати широкий спектр освітніх послуг студентам для набуття ними необхідних навичок та вмінь.

Перспективи подальших досліджень. У подальших дослідженнях можна розкрити значення технології змішаного навчання в системі перепідготовки науково-педагогічних та педагогічних кадрів; організації навчання керівних кадрів освіти.

Список використаних джерел

- Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchannya/zmishane-navchannya-bookletspreads-2.pdf>
Сніпін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с.
Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>

Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. ; за ред. В. М. Кухаренка. Харків : НТУ "ХПІ", 2016. 284 с.

Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти : підручник / за заг. ред. В. В. Олійника ; ред. кол. : С. П. Касьян, Л. П. Ляховська, Л. В. Бондаренко. Київ : ДВНЗ "Ун-т менедж. освіти", 2019. 196 с.

Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ: проблеми, стан і перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2010. № 9. С. 16–29.

Філософський енциклопедичний словник / редкол. : В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

Хом'юк І. В. Сучасні ролі викладача в освітньому процесі вищої школи в контексті компетентнісного підходу. *Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Кривий Ріг : КДПУ, 2019. С. 213–216.

References

Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladyakh fakhovoї peredvyshchoї ta vyshchoї osvity (2020). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchannyi/zmishane%20navchannia-bookletspreads-2.pdf>

Spirin O. M. (2007). *Teoretychni ta metodychni zasady profesiinoї pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky za kredytno-modulnoiu systemoiu* : monohrafiia. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 300 p.

Stratehiia rozvytku vyshchoї osvity v Ukraini na 2021–2031 roky (2020). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvytku-vishchoї-osvity-v-ukraini-02-10-2020.pdf>

Kukhareno V. M. et al. (2016). *Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia* : monohrafiia / za red. V. M. Kukhareno. Kharkiv : NTU "KhPI". 284 p.

Tekhnolohiia zmishanoho navchannia v systemi vidkrytoї pisladyplomnoї osvity (2019) : pidruchnyk / za zah. red. V. V. Oliinyka ; red. kol. : S. P. Kasian, L. L. Liakhotska, L. V. Bondarenko. Kyiv : DVNZ "Un-t menedzh. osvity". 196 p.

Tryus Yu. V. (2010). *Kompiuterno-orientovani metodychni systemy navchannia matematychnykh dysyplin u VNZ: problemy, stan i perspektivy*. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova*. Seria 2: Kompiuterno-orientovani systemy navchannia. № 9. P. 16–29.

Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk (2002) / redkol. : V. I. Shynkaruk (holova) ta in. Kyiv: Abrys. 742 p.

Khomiuk I. V. (2019). *Suchasni roli vykladacha v osvithnomu protsesi vyshchoї shkoly v konteksti kompetentnisnogo pidkhotu. Formuvannia kluchovykh i predmetnykh kompetentnostei zasobamy suchasnykh osvithnykh tekhnolohii* : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Kryvyi Rih : KDPU. P. 213–216.

Надійшла до редколегії 25.03.22

Alla Marushkevych, Dr. Sci. (Pedagogical), Prof.

ORCID iD: 0000-0002-1969-7771

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

BLENDING LEARNING OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS IN MARTIAL LAW

The article considers the problem of using blended learning technology in the training of applicants for higher education during martial law. It notes the importance of taking into account the experience of countries around the world, in which mixed learning and training with the involvement of other new technologies, interactive methods and so on is implemented at a high level. Names are given of documents which state the importance of applying advanced pedagogical technologies, including blended learning in higher education institutions. Focuses attention on the study of this problem by domestic and foreign scientists. The samples of interpretation in the scientific literature of the concept of "blended learning" are given. Indicates a gradual change in the role of the teacher in the process of blended learning and his work as an organizer, consultant, leader. The disadvantages and advantages of blended learning technology are pointed out. It is about the desirability of teachers to combine traditional means of learning with computer-oriented and the importance of navigating the main types of digital learning materials. Analyzes the four main competencies of teachers, preparing specialists for future teaching activities; the most effective models of blended learning organization. It comes to the fact that the involvement of blended learning technologies allows to increase the learning motivation of each student through the choice of different learning environments, to cause social activity, to design their own educational trajectory. Attention is paid to the dependence of increasing productivity of students' learning activity on rational use of time, adaptation of educational process to their individual needs, use of flexible means for diagnostics and monitoring of achievements, organization of feedback.

It is recommended to use blended learning in higher education institutions as a technology that ensures high results of higher education applicants.

Keywords: *blended learning technology, higher education, martial law, institutions of higher education.*

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Представлено розробку моделі професійної підготовки педагогічних кадрів у класичних університетах із виокремленням основних ключових позицій: у класичній освіті найбільш повно й ефективно поєднано всі грані якісної підготовки педагогічних кадрів; модель є формалізованою структурою, фундаментальною, інтегративною та модернізаційною одночасно, включає цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, організаційно-технологічний та критеріально-оцінювальний структурні блоки. Запропонована авторська модель відповідає виявленим тенденціям до узгодження змін у педагогічній діяльності, вимог до професійної підготовки педагогічних кадрів відповідно до стандарту вищої освіти за професією "Вчитель закладу загальної середньої освіти"; відкриває можливості для розробки подібних моделей підготовки фахівців інших спеціальностей у класичних університетах.

Ключові слова: модель, моделювання, педагогічні кадри, професійна підготовка, класичний університет.

Постановка проблеми. У педагогічній освіті класичних університетів України останніми роками відбуваються серйозні трансформаційні зміни з орієнтацією на інновацію, що спрямована на гармонізацію фундаментальної та прикладної складової освіти, єдність навчання й дослідництва, формування культурологічної парадигми, яка орієнтована на збереження життєствердних цінностей. Класичні університети як універсальні центри генерації знань, умінь і навичок, де продукуються та здійснюються наукові дослідження, були й залишаються унікальним явищем у системі освіти. Їх завжди вирізняло середовище, в якому створювалися унікальні умови для формування непересічної особистості-фахівця зі сформованою цілісною картиною світу, з глибокою фундаментальною освітою і здатністю перетворювати життєвий простір. У класичних університетах за багаторічну історію з часу виникнення й до сьогодні накопичився досвід підготовки педагогічних кадрів. У межах зазначеного актуалізовано увагу на важливості продовження традиції долучення класичних університетів до педагогічної освіти сучасного педагога з одночасним посиленням інноваційності психолого-педагогічної компоненти професійної компетентності майбутніх педагогів.

Методи дослідження. З метою моделювання професійної підготовки педагогічних кадрів у класичних університетах застосовано комплекс теоретичних методів: аналіз, порівняння, класифікація, систематизація та узагальнення для вивчення джерельної бази дослідження (наукової, довідникової літератури, нормативних документів державного рівня), що забезпечило можливість за допомогою методу моделювання розробити модель професійної підготовки педагогічних кадрів у класичних університетах, спроєктувати структурні компоненти моделі, визначити навчально-змістовий ресурс професійної підготовки зазначеної категорії фахівців.

Мета статті – розробити модель професійної підготовки педагогічних кадрів у класичному університеті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звернення до питань підготовки педагогічних кадрів в Україні загалом і в класичних університетах зокрема зобов'язує констатувати факт зацікавленості окресленою проблемою таких науковців, як: Н. Авшенюк, О. Антонова, В. Бобрицька, В. Бондар, С. Вітвицька, О. Глузман, С. Гончаренко, Н. Дем'яненко, В. Дивак, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьменко, В. Курило, М. Лещенко, В. Луговий, В. Майборода, С. Мартиненко, А. Марушкевич, В. Маслов, О. Мещанінов, Н. Ничкало, О. Плахотнік, О. Поляк, Н. Протасова, Н. Сидорчук,

С. Сисоєва, О. Скрипнюк, Є. Спіцин, О. Сухомлинська, Н. Терентьева, Г. Терещук, В. Олійник, Л. Хомич та ін. Результати наукових розвідок учених відображають доволі широкий діапазон професійної підготовки педагогічних кадрів і презентовані в їхніх наукових публікаціях.

Незважаючи на неодноразові звернення науковців до різних аспектів окресленої проблеми, спробуємо на основі перегляду та переосмислення багатьох усталених традицій педагогічної освіти загалом і класичної педагогічної освіти зокрема представити своє бачення розвитку професійної підготовки педагогічних кадрів у класичних університетах, використовуючи метод моделювання.

Ефективне використання моделювання в різних галузях наукових досліджень (філософії, соціології, економіці тощо) дало поштовх до застосування цього методу і в педагогічній науці. Основною перевагою методу моделювання є синтез наявних знань про конкретний об'єкт і виявлення найбільш важливих невивчених сторін. Дехто з науковців у моделюванні вбачає характерну рису теоретичного мислення під час вирішення пізнавальних завдань. Моделювання в педагогіці та сфері професійної підготовки зумовлене пошуком шляхів удосконалення підготовки фахівців.

Варто зазначити, що в педагогічній науці та практиці немає однозначного ставлення до методу моделювання. До сьогодні ведуться суперечки про можливість його застосування в цій науці. Моделювання, як науковий метод дослідження в педагогіці, розглянуто в наукових доробках С. Архангельського, Г. Балла, В. Беспалько, А. Беляєва, В. Журавльова, А. Кірсанова, Л. Котляра, В. Краєвського, В. Маслова, В. Міхєєва, А. Москаленко, О. Пехоти, А. Семенової, Г. Суходольського та ін. Складність і своєрідність педагогічних систем потребує врахування їх специфіки під час використання прикладної теорії моделювання. Моделювання як метод пізнання і метод дослідження в педагогіці дає змогу чіткіше окреслити наукову проблему, встановити її взаємозв'язки з аналогічними проблемами. Метод моделювання в нашому дослідженні дав можливість розглянути питання розвитку педагогічної освіти в класичних університетах комплексно, визначаючи різні етапи професійного становлення та розвитку педагогічних кадрів.

Наукова дискусія. Особливості розвитку людини у швидкозмінному середовищі життєдіяльності потребують стрімких змін в освіті. Здійснений аналіз кращих світових освітніх практик переконливо свідчить, що якість системи освіти не може бути вищою ніж якість підготовки її працівників. Така ситуація актуалізує проблему

оновлення системи підготовки кадрів для сфери освіти, а також необхідність побудови ефективної системи безперервного підвищення кваліфікації, системи супроводу молодих педагогів, програм для педагогів пенсійного віку і т. д. Ясність цілей педагогічної освіти, розгляд її як системи, що діє на різних рівнях, упровадження ефективних моделей її модернізації є найважливішим фактором розвитку освіти в цілому.

Інноваційність педагогічної освіти в Україні виявляється насамперед зміною ролі педагога як у суспільстві загалом, так і в закладі освіти зокрема. Висуваються нові вимоги до професійної компетентності сучасного педагога, що так само потребує внесення змін до змісту й технології їх підготовки, перегляду особливостей суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітнього процесу (студентам долучатися до визначення траєкторії своєї професійної підготовки, учитися критично мислити, висловлювати свою думку, оцінювати якість освітньої послуги й водночас бути відповідальними за якість своєї освіти, рівень готовності до педагогічної діяльності; викладачам прислухатися до думки студентів, реагувати на їхні запити та потреби як замовників освітньої послуги, розділяти зі студентами відповідальність за якість їх професійної підготовки) [Про затвердження..., 2020; Москаленко, 2011; 2016а; 2016б; Професійна педагогічна освіта..., 2014].

Педагог сьогодні – це професія, в якій найважливішу роль відіграє не вузькопрофільна підготовка, а певний ціннісний світогляд, модель соціальної поведінки та комунікативна компетентність. Інтегративним початком є якість особистості, а ключовою компетентністю – здатність навчатися (розвиток, саморозвиток упродовж життя) і навчати інших (учнів, колег). Сучасний учитель вже не розглядається лише як носій певного обсягу знань, оскільки ціннісними є ті знання, що орієнтовані не просто на знання заради знань, а на ціннісний результат – знання, що мають практичну користь власне для себе, свого зростання і для інших, що можуть забезпечувати економічну вигоду.

Сьогодні професія педагога є насамперед власним надбанням і результатом його професійного становлення, формою його особистісної самореалізації в суспільстві. Професійне становлення педагога розглядають як особистісну актуалізацію безпосередньо самого педагога, його інтересів і життєвої позиції. Водночас, коли випускник закладу вищої освіти має обсяг знань, певний рівень сформованої професійної компетентності без можливості їх подальшого застосування, професійне становлення позбавляється будь-якої динаміки, відсутня ймовірність розвитку особистісного та професійного потенціалу. Тож важливою вимогою до сучасної педагогічної освіти залишається її системність і ступеневість (заклади вищої освіти + система підвищення кваліфікації та перекваліфікації педагогічних кадрів).

Оскільки ще від самого початку діяльності класичних університетів підготовці педагогічних кадрів у них приділялося велике значення й покладалася велика відповідальність (саме через підготовлених ними вчителів прагнули підняти на належний рівень викладання предметів у середніх навчальних закладах, а як результат – підвищити рівень готовності майбутніх абітурієнтів університетів до навчання у вищій школі, то значне місце у забезпеченні модернізації педагогічної освіти доцільно відвести класичним університетам як інноваційним науково-дослідницьким центрам підготовки педагогічних кадрів, підвищення їх кваліфікації та професійної підготовки, що забезпечать фундаментальність змісту,

культуроємність, універсальність підготовки, раннє залучення до науково-дослідницької роботи) [Професійно-педагогічна підготовка..., 2018].

Через те що в межах нашого дослідження розглядаємо можливість обґрунтування моделі професійної підготовки педагогічних кадрів у класичному університеті, для нас особливого значення набуває метод моделювання, що застосовують як метод пізнання тоді, коли емпірична картина досліджуваного явища неповна й не схарактеризована докладно.

Створення моделі потребувало передусім з'ясування значення самого поняття "модель", що пов'язане з методом моделювання. У науковій літературі подано найрізноманітніші визначення поняття "модель". Модель визначають як "створюваний з метою одержання і (чи) збереження інформації специфічний об'єкт у формі уявного образу, опису знаковими засобами (формули, графіки тощо) або матеріального предмета, що відображає властивості, характеристики та зв'язки об'єкта-оригіналу довільної природи, істотні для задачі, що розв'язується суб'єктом (людиною)" [Словник-довідник..., 2006, с. 109]; як штучно створена система елементів, які з певною точністю відображають певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів, що вивчаються [Гончаренко, 2008, с. 120].

У контексті нашого дослідження модель розглядаємо як систему, що дає змогу не лише отримати інформацію про результативність функціонування педагогічної системи, а й представити її у взаємозв'язках і взаємодійності до запропонованих складових елементів.

Під час розроблення моделі професійної підготовки педагогічних кадрів у класичному університеті було враховано, що:

- у класичній освіті найбільш повно й ефективно поєднуються всі грані якісної підготовки педагогічних кадрів (фундаментальність, дослідницький характер, залучення до загальнолюдських цінностей);

- підготовка педагогічних кадрів у класичних університетах визначається як найважливіша й системоутворювальна функція закладу вищої освіти, що забезпечує рівневість освіти;

- ✓ допрофесійна підготовка допомагає у професійному визначенні, забезпечує професійну орієнтацію учнів на вибір майбутньої спеціальності, сприяє свідомому прийняттю рішення щодо майбутнього виду професійної діяльності;

- ✓ професійна (ОР "Бакалавр", ОС "Магістр") забезпечує універсальний характер та формування психолого-педагогічного базису знань і вмінь студента-випускника відповідно до вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти, формує готовність випускників до успішної побудови професійної кар'єри, розвитку професійно значущих здібностей та здатностей у процесі професійної діяльності;

- ✓ післядипломна підготовка забезпечує створення умов для постійного подальшого розвитку професійної компетентності;

- модель є формалізованою структурою, яка працюватиме лише за умови її змістового наповнення;

- модель є фундаментальною, інтегративною та модернізаційною одночасно, включає цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, організаційно-технологічний та критеріально-оцінювальний структурні блоки, які дають змогу структурувати й конкретизувати:

- ✓ мету (*професійна підготовки педагогічних кадрів у класичному університеті*);

- ✓ завдання (*забезпечити високоякісну професійну підготовку педагогічних кадрів у класичному університеті*);

✓ методологічні підходи (системний, особистісно-орієнтований, культурологічний, випереджальний, аксіологічний, інноваційний, компетентнісний, практико-діяльнісний, маркетинговий, оптимальності, варіативності, рівневої диференціації);

✓ зміст структурних компонентів (предметний зміст професійної підготовки);

✓ принципи (системності, діагностики, оптимальності, варіативності, комплексності, наочності, когнітивної візуалізації, фундаменталізації, взаємозв'язку теорії і практики, рефлексивної креативності);

✓ форми (групова, індивідуальна);

✓ методи (інформаційні, пошукові);

✓ засоби;

✓ прийоми (вказівки, підказки, пояснення);

✓ етапи (допрофесійний, професійний, післядипломний);

✓ функції (інформаційна, діагностична, мотиваційна, регулятивна);

✓ педагогічні умови (обґрунтування теоретико-методологічних і технологічних засад професійної підготовки педагогічних кадрів, критеріально-ціннісного підходу до діагностики рівня готовності педагогічних кадрів до професійної діяльності на різних етапах професійної підготовки; кореляційного аналізу факторів, які впливають на рівень якості професійної підготовки педагогічних кадрів, розробки змістового науково-методичного забезпечення професійної підготовки педагогічних кадрів, наявності сприятливого мікроклімату для забезпечення якісної професійної підготовки педагогічних кадрів);

✓ критерії і показники (психолого-педагогічні знання про загальні закономірності навчання, виховання та розвитку (уміння створювати позитивний емоційний настрій на уроці; уміння регулювати поведінку учнів на уроці; уміння активізувати пізнавальну діяльність учнів; уміння встановлювати педагогічно цілевідповідні відносини з учнями); **визнання особистості учня як найвищої цінності** (готовність приймати учнів такими, якими вони є; уміння спокійно сприймати можливі помилки учнів; уміння терпляче й уважно реагувати на думки, почуття учнів; уміння відчувати емоційний стан учнів як власний; уміння "бачити" себе очима дітей); **творче самовираження** (наявність педагогічних здібностей; прояв педагогічної майстерності; професійна умілість; професійний потенціал; професійне мислення; педагогічна техніка; педагогічний такт); **створення навчального матеріалу** (уміння розробляти структуру навчального матеріалу, що виявляється найбільш раціональною й економічною з точки зору її застосування та збереження в довготривалій пам'яті учня; уміння закласти у створювану структуру уцілювання матеріалу, його згортання та розгортання, а отже, звільняти учнів від необхідності тримати в пам'яті великий об'єм фактичного матеріалу; уміння згрупувати та вибудувати навчальний матеріал так, щоб у нього можна було внести як необхідний елемент засвоєння апарат навчально-пізнавальної діяльності); **організація уроку** (уміння правильно дозувати час уроку – визначити кількість часу на опитування, пояснення, самостійну роботу, закріплення, завдання додому; уміння застосовувати технічні засоби, комп'ютер, наочний матеріал, дидактичний матеріал, картки, підручник); **ефективне використання навчального часу** (уміння не відволікатися на уроці; уміння не витратити час уроку на правила поведінки учнів); **пояснення нового матеріалу** (уміння застосовувати інформаційно-репродук-

тивний метод подачі матеріалу; уміння застосовувати пояснювально-репродуктивний метод подачі матеріалу; уміння застосовувати метод проблемного викладу матеріалу); **організація зворотного зв'язку** (уміння здійснювати зворотний зв'язок у процесі пояснення матеріалу; уміння здійснювати зворотний зв'язок після вивчення розділу або підтеми; уміння здійснювати підсумкову перевірку засвоєння матеріалу за темами, за підсумками семестру, навчального року); **застосування форм опитування** (уміння організовувати індивідуальне опитування; уміння організовувати фронтальне опитування; уміння організовувати комбіноване опитування; уміння організовувати письмове опитування); **проведення нестандартних уроків** (уміння здійснювати підготовчу роботу щодо організації такого уроку – давати попередні завдання, пояснювати побудову уроку, роль і завдання кожного учня, готувати наочність; уміння продумувати хід занять із урахуванням рівня особливостей як класу, так і кожного конкретного учня; уміння особливу увагу приділяти активізації діяльності всіх учнів (і сильних, і слабких, і "важких") з тим щоб усі були зацікавлені й включені так чи інакше в активну роботу); **сприймання та оцінка одне одного у процесі взаємодії** (уміння ідентифікувати себе у процесі пізнання, розуміння й осмислення особистістю іншої особистості; уміння встановлювати референтні відносини між учасниками педагогічного спілкування; уміння володіти рефлексією особистості у процесі педагогічного спілкування); **обмін інформацією між суб'єктами педагогічного спілкування** (уміння чітко й зрозуміло висловлювати свої думки під час подачі інформації у процесі педагогічного спілкування; уміння використовувати знакову систему під час обміну інформацією; уміння організовувати діалогічне педагогічне спілкування); **взаємодія в сумісній діяльності** (уміння "бачити" мету та можливість педагогічної взаємодії; уміння ставити завдання педагогічної взаємодії; уміння враховувати педагогічні ситуації у процесі педагогічної взаємодії; уміння організовувати пізнавальні процеси у спільній діяльності; уміння структурувати педагогічну взаємодію на основі управління діями її діяльності); **взаємооцінювання соціально-педагогічних відносин у сумісній діяльності** (уміння взаємооцінювати результати взаємодії в педагогічному спілкуванні; уміння взаємопрогнозувати наслідки результатів сумісної діяльності); **усвідомлення позитивного та негативного, справедливого та несправедливого в педагогічному спілкуванні** (уміння володіти правилами та нормами моралі у процесі педагогічного спілкування; уміння передбачати наслідки аморальної поведінки в педагогічному спілкуванні; уміння взаємооцінювати етичні відносини в педагогічному спілкуванні); **особистісна гідність** (уміння усвідомлювати почуття честі; уміння виховувати почуття обов'язку; уміння виховувати почуття відповідальності); **усвідомлення прекрасного та потворного в педагогічній взаємодії** (уміння взаємно "бачити" прекрасне й потворне в різних видах літератури та мистецтва; уміння обмінюватися ідеями судження про прекрасне й потворне в педагогічному спілкуванні); **створення прекрасного у спільній діяльності** (уміння розробляти естетичні технології педагогічного спілкування; уміння взаємооцінювати естетичні взаємини педагогічного спілкування); **залученість до духовної культури** (обізнаність із духовними та матеріальними цінностями, створеними людством протягом його історії;

уміння сприймати й оцінювати матеріальні та духовні цінності); **розуміння єдності загальнолюдських цінностей** (уміння жити у злагоді з людьми інших культур, мов, релігій; усвідомлення своєї належності до людства і того факту, що людство – єдиний цілісний організм); **загальна ерудиція** (високий розвиток внутрішньої потреби в художніх враженнях; знання та розуміння мистецтва; органічна потреба в художній творчості); **прояв релігійної віротерпимості** (уміння з повагою ставитися до релігійних почуттів учнів і їхніх батьків; уміння з повагою ставитися до релігії та священних книг; уміння не допускати виникнення конфліктних ситуацій, образи чи приниження гідності та почуттів віруючих учнів); **політична культура** (усвідомлення політичної ролі особистості; поінформованість про форму організації державної влади у країні; уміння аналізувати цілі та завдання політичних партій, методів і засобів їх досягнення; уміння передбачити динаміку розвитку політичних подій; уміння всебічно оцінювати політичну ситуацію та знаходити оптимальні рішення; уміння правильно оцінювати політичну інформацію; уміння аргументовано та логічно вести політичну полеміку); **екологічна культура** (уміння дбайливо ставитися до природних багатств України; уміння оцінювати стан навколишнього середовища; уміння приймати відповідальні рішення щодо поліпшення навколишнього середовища); **правова культура** (знання прав і обов'язків громадян України; дотримання Конституції та законів України; знання головних положень загальної декларації про права людини, декларації прав дитини та конвенції про права дитини ООН; знання основ громадянського, трудового, сімейного, кримінального законодавства; негативне ставлення до проявів беззаконня і правопорушень: усвідомлення громадської відповідальності за здійснені вчинки та правопорушення); **національна самосвідомість** (повага до національної та державної символіки України; дотримання національних традицій і звичаїв; усвідомлення сутності української національної ідеї; готовність до захисту суверенітету України; патріотична діяльність і готовність захищати Україну; бажання працювати заради розквіту держави); **прийняття соціально значущих рішень** (прояв соціальної активності; готовність брати на себе відповідальність у прийнятті колективних рішень; готовність до участі у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів; готовність брати відповідальність за долю своїх учнів); **застосування методів педагогічного впливу** (уміння переконувати; уміння привчати; уміння наказувати; уміння заохочувати; уміння спостерігати); **застосування методів контролю** (уміння здійснювати усне опитування; уміння здійснювати письмове опитування; уміння здійснювати графічне опитування; уміння здійснювати практичне опитування; уміння здійснювати програмове опитування); **застосування методів за джерелом знань** (уміння застосовувати словесні методи (розповідь, бесіда, пояснення, лекція, робота з книгою); уміння застосовувати наочні методи (спостереження, ілюстрація, демонстрація наочних посібників і ТЗН, уміння застосовувати практичні методи (досвід, вправи, завдання, лабораторні роботи, написання творів); **застосування методів за характером пізнавальної діяльності** (уміння застосовувати пояснювально-ілюстративні методи; уміння застосовувати репродуктивні методи; уміння застосовувати проблемні методи; уміння застосовувати частково-пошукові

методи; уміння застосовувати дослідницькі методи; уміння застосовувати методи вивчення нового матеріалу); **застосування методів із дидактичною метою** (уміння застосовувати методи закріплення; уміння застосовувати методи повторення; уміння застосовувати методи формування вмінь і навичок перевірки знань); **структурування навчального матеріалу** (уміння розробляти структуру навчального матеріалу, що виявляється найбільш раціональною й економною з погляду її засвоєння та збереження в довготривалій пам'яті учня; уміння закладати у створювану структуру способи ущільнення матеріалу, його згортання та розгортання, таким способом звільняти учнів від необхідності тримати в пам'яті великий об'єм фактичного матеріалу; уміння згрупувати та вибудувати навчальний матеріал так, щоб у нього можна було внести як необхідний елемент засвоєння апарату навчально-пізнавальної діяльності); **інтенсифікування навчання** (уміння підвищувати цілеспрямованість навчання; уміння посилювати мотивацію навчання; уміння розширювати інформаційний зміст уроків; уміння активізувати процес навчання; уміння вдосконалювати форми навчання; уміння прискорювати темп навчальних занять; уміння розвивати навички навчальної праці; уміння використовувати наочність та аудіовізуальні засоби навчання; уміння застосовувати комп'ютер; уміння створювати проблемні ситуації; уміння використовувати логіко-пізнавальні прийоми: аналіз, синтез, узагальнення, індукцію, дедукцію, аналогію, порівняння; уміння організовувати самостійні роботи реконструктивного та конструктивного характеру; уміння творчо підходити до праці); **застосування способів оптимізації освітнього процесу** (уміння вивчити особистість учня і колективу з метою визначення реальних навчальних можливостей; уміння здійснювати планування та конкретизувати завдання освіти, виховання та розвитку учнів; уміння конкретизувати завдання навчання та виховання з визначенням у змісті уроку головного, найстійкішого; уміння обрати найвдалішу структуру уроку; уміння обрати найраціональніші методи та засоби навчання відповідно до змісту навчального предмета, особливостей класу; уміння здійснювати диференційний та індивідуальний підхід до учнів, який передбачає оптимальне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних форм навчання; уміння створювати сприятливі навчально-матеріальні, гігієнічні, морально-психологічні та естетичні умови для навчання; уміння аналізувати результати навчально-виховного процесу і затрат часу учнями та вчителями для досягнення оптимальних навчально-виховних результатів); **оцінка особистісних якостей** (уміння оцінити широту свого кругозору та наукової ерудиції; уміння оцінити рівень власного розвитку загальної культури, духовного багатства й емоційної стійкості; уміння оцінити рівень володіння педагогічними здібностями (дидактичними, організаторськими, комунікативними, перцептивними, суєстивними, науково-пізнавальними); уміння оцінити власну поведінку у складних педагогічних ситуаціях; уміння оцінити свою принциповість; уміння оцінити свою витривалість і працездатність; уміння визначити рівень розвитку техніки та логіки мовлення; уміння оцінювати свою педагогічну працю на основі оцінювання досягнень своїх учнів); **особистісно-усвідомлена потреба в необхідності свого професійного розвитку** (сформованість самосвідомості; уміння займатися самовихованням;

уміння здійснювати самоосвіту; уміння займатися само-розвитком; уміння самоактуалізуватися у професійній діяльності); **виховання учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей** (уміння враховувати біологічні та психологічні особливості: темперамент, емоційний склад, волю, якість пам'яті, мислення, задатки, нахили, здібності; уміння враховувати вікові особливості учнів; уміння враховувати спрямованість дій, моральне обличчя, світогляд, інтереси учнів; уміння враховувати запас знань, рівень культури, загальний розвиток, освіту учнів); **виховування учнів з урахуванням суспільного укладу, умов соціального життя** (уміння враховувати національні особливості учнів; уміння враховувати віросповідання учнів; уміння враховувати політичні погляди учнів; уміння враховувати економічні умови життя учнів); **виховання учнів з урахуванням впливу на них членів сім'ї (родини)** (уміння враховувати вплив світогляду, інтересів, культурних запитів членів сім'ї на дитину; уміння враховувати вплив життєвої позиції батьків (членів родини) на дитину); **виховання учнів з урахуванням додаткових факторів** (уміння враховувати позитивні та негативні впливи друзів; уміння враховувати вплив телебачення, театру, комп'ютера, літератури);

✓ рівні (високий (творчий), достатній (репродуктивно-творчий), середній (репродуктивний), низький (інтуїтивний)) та результат (готовність педагогічних кадрів до професійної діяльності відповідно до вимог стандарту за професією "Вчитель закладу загальної середньої освіти").

Ефективність і результативність підготовки педагогічних кадрів на кожному з етапів полягає у швидкому реагуванні освітньої системи класичного університету на запити, виклики й потреби часу.

Розглянемо кожен етап докладно.

Етап допрофесійної підготовки. Робота Школи юного педагога (постійно діючі онлайн- і офлайн-зустрічі з викладачами і студентами, майстер-класи, психолого-педагогічні профконсультації, професійна інформація тощо) уможливило вибудову індивідуальної траєкторії виявлення й розвитку педагогічних здібностей учня/учениці, психологічну діагностику особистісних якостей, діагностику професійної придатності, прогнозування факторів успішності в педагогічній діяльності тощо; спрямована на розвиток пізнавального інтересу до педагогічної діяльності, привабливості професії вчителя; здобуття учнями шкіл початкових психолого-педагогічних знань, формування елементарних педагогічних умінь.

Етап професійної підготовки на ОР "Бакалавр". Психолого-педагогічна складова професійної компетентності педагогічних кадрів (60 кредитів) забезпечується:

- на 1 курсі:
 - ✓ Вступ до спеціальності – 3 кредити (1 семестр);
 - ✓ Педагогіка – 5 кредитів (1 семестр);
 - ✓ Педагогічна психологія – 4 кредити (1 семестр);
 - ✓ Навчальна практика (пасивна (спостереження), 2 тижні) – 3 кредити (2 семестр);
 разом – 15 кредитів;
- на 2 курсі:
 - ✓ Виховні системи навчальних закладів – 4 кредити (3 семестр);
 - ✓ Тренінг з педагогіки партнерства – 4 кредити (3 семестр);
 - ✓ Навчальна практика (пасивно-активна (асистент вчителя), 2 тижні) – 3 кредити (4 семестр);
 разом – 11 кредитів;
- на 3 курсі:

✓ Освітні, педагогічні технології – 4 кредити (5 семестр);

✓ Тренінг з педагогічного спілкування – 4 кредити (5 семестр);

✓ Виробнича практика (виховна робота вчителя в закладі освіти, 2 тижні) – 3 кредити (6 семестр);

✓ Курсова робота з педагогіки – 3 кредити (6 семестр);

разом – 14 кредитів;

• на 4 курсі:

✓ Методика викладання у школі – 8 кредитів (7 семестр);

✓ Тренінг з педагогічної майстерності – 4 кредити (7 семестр);

✓ Виробнича практика (навчальна робота вчителя в закладі освіти, 4 тижні) – 6 кредитів (8 семестр);

разом – 14 кредитів;

✓ Кваліфікаційна робота (бакалаврська) з методики викладання профільної дисципліни – 6 кредитів.

Етап професійної підготовки на ОС "Магістр" ОПП (без кваліфікації викладач закладу вищої освіти). Психолого-педагогічна складова професійної компетентності педагогічних кадрів (38 кредитів) забезпечується:

• на 1 курсі:

✓ Креативна педагогіка – 4 кредити (1 семестр);

✓ Науково-дослідницька діяльність у закладі освіти – 4 кредити (2 семестр);

разом – 8 кредитів;

• на 2 курсі:

✓ Виробнича практика (навчальна і науково-дослідницька робота в закладі освіти, 10 тижнів) – 15 кредитів (3 семестр);

разом – 15 кредитів;

✓ Кваліфікаційна робота (магістерська) з педагогіки/методики викладання – 15 кредитів (3 семестр).

Етап професійної підготовки на ОС "Магістр" ОНП (+ кваліфікація викладач закладу вищої освіти). Психолого-педагогічна складова професійної компетентності педагогічних кадрів (60 кредитів) забезпечується:

• на 1 курсі:

✓ Педагогіка і психологія вищої школи – 5 кредитів (1 семестр);

✓ Креативна педагогіка – 4 кредити (1 семестр);

✓ Науково-дослідницька діяльність у закладі освіти – 3 кредити (1 семестр);

✓ Курсова робота з педагогіки – 3 кредити (2 семестр);

разом – 15 кредитів;

• на 2 курсі:

✓ Виробнича практика (навчальна і науково-дослідницька робота в закладі освіти, 10 тижнів) – 15 кредитів (3 семестр);

✓ Науково-дослідницька практика (асистентська, 8 тижнів) – 15 кредитів (4 семестр);

разом – 30 кредитів;

✓ Кваліфікаційна робота (магістерська) з методики викладання – 15 кредитів (4 семестр).

Етап післядипломної підготовки. Уможливило перепідготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (офлайн і онлайн), забезпечується шляхом відповідного підбору змісту і форм організації освітнього процесу та методичної роботи, що органічно взаємопов'язані із зануренням у діяльнісну сферу через створення індивідуальної для кожного педагога програми професійного зростання (сертифіковані тематичні програми, проблемні курси, презентації, дослідно-

експериментальна робота, організація постійно діючих навчальних майстерень, семінарів, в яких домінують активні методи навчання: інтерактивні лекції, дискусії, круглі столи, тренінги, сюжетно-рольові, ділові ігри, проведення педагогічних і психолого-педагогічних наукових досліджень на основі постійної співпраці з освітніми установами всіх типів та органами управління освітою, а також активність науково-педагогічних працівників, які беруть участь у підготовці педагогічних кадрів) з урахуванням широкого аспекту інтересів і потреб, особистісних якостей педагога, його чуттєвого досвіду, опорних знань і вмінь, рівня розвитку, спрямованості, віку, статі, стану здоров'я, характеру, темпераменту, особливостей емоційно-вольової сфери тощо, проведення педагогічних і психолого-педагогічних наукових досліджень на основі постійної співпраці з освітніми установами всіх типів і органами управління освітою, а також активність науково-педагогічних працівників, які беруть участь у підготовці педагогічних кадрів.

З огляду на викладене вище сформульовано основні завдання щодо професійного зростання педагогів у системі післядипломної освіти в класичному університеті. Перша група завдань пов'язана з науково-методичною підготовкою педагогів і передбачає озброєння знаннями про розширення педагогічної компетентності, зважаючи на сучасний стан педагогічної науки і передовий педагогічний досвід, формування самосвідомості педагога як внутрішнього регулятора професійного зростання. Друга група завдань пов'язана з практичним оволодінням інноваційними вміннями з методики викладання навчальних предметів.

Висновки. Аналіз доробку науковців і практиків із проблеми підготовки педагогічних кадрів уможливив, використовуючи метод моделювання, розробку моделі професійної підготовки педагогічних кадрів у класичних університетах, що охоплює такі ключові позиції: у класичній освіті найбільш повно й ефективно поєднані всі грані якісної підготовки педагогічних кадрів; модель є формалізованою структурою, яка працюватиме лише за умови її змістового наповнення; модель є фундаментальною, інтегративною та модернізаційною одночасно, включає цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, організаційно-технологічний та критеріально-оцінювальний структурні блоки, які дають змогу структурувати і конкретизувати: мету завдання, методологічні підходи, зміст структурних компонентів, принципи, форми, методи, засоби, прийоми, етапи, функції, педагогічні умови, критерії та показники діагностики рівня сформованості професійної компетентності педагогічних кадрів, рівні й результат; підготовку педагогічних кадрів у класичних університетах визначають як найважливішу й системоутворювальну функцію закладу вищої освіти, що забезпечує рівність освіти: допрофесійна підготовка допомагає у професійному визначенні, забезпечує професійну орієнтацію учнів на вибір майбутньої спеціальності, сприяє свідомому прийняттю рішення щодо майбутнього виду професійної діяльності; професійна (ОР "Бакалавр", ОС "Магістр") забезпечує універсальний характер і формування психолого-педагогічного базису знань та вмінь студента-випускника відповідно до вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти, формує готовність випускників до успішної побудови професійної кар'єри, розвитку професійно значущих здібностей і здатностей у процесі професійної діяльності; післядипломна підготовка забезпечує створення умов для постійного подальшого розвитку професійної компетентності.

Запропонована авторська модель відповідає виявленим тенденціям до узгодження змін у педагогічній діяльності, вимог до професійної підготовки педагогічних кадрів відповідно до стандарту вищої освіти за професією "Вчитель закладу загальної середньої освіти"; відкриває можливості для розробки подібних моделей підготовки фахівців інших спеціальностей у класичних університетах.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективними вважаємо поглиблене вивчення зарубіжного досвіду, тенденцій і закономірностей професійної підготовки педагогічних кадрів у класичних університетах.

Список використаних джерел

- Про затвердження професійного стандарту за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)": Наказ Міністерства освіти і науки від 23.12.2020 № 2736. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/78704/
- Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця, 2008. 278 с.
- Мисечко О. Професійно-педагогічна підготовка у класичному університеті: історія протистояння "за" і "проти". *Вісник Львівського університету*. 2017. Вип. 32. С. 138–154.
- Москаленко А. М. Інноваційні технології підготовки майбутніх учителів основної школи до гуманітаризації шкільної освіти. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*: зб. наук. пр. Київ, 2016а. № 2. С. 30–38.
- Москаленко А. М. Підвищення професійної компетентності викладачів у системі методичної роботи вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*: зб. наук. пр. Київ: Логос, 2011. Вип. 13. С. 246–251.
- Москаленко А. М. Психолого-педагогічні аспекти гуманізації та гуманітаризації підготовки майбутніх учителів для сучасної основної школи. *Креативна педагогіка*: [наук.-метод. журн.] / Акад. міжнар. співробітництва з креативної педагогіки "Полісся". Житомир, 2016б. Вип. 11. С. 115–120.
- Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання / монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 443 с.
- Професійно-педагогічна підготовка викладача: кол. моногр. / А. А. Марушкевич та ін.; за заг. ред. А. А. Марушкевич. Київ : ВПЦ "Київський університет", 2018. 399 с.
- Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

References

- Pro zatverdzhennja profesijnogo standartu za profesijami "Vchitel' pochatkovih klasis zakladu zagal'noi seredn'oi osviti", "Vchitel' zakladu zagal'noi seredn'oi osviti", "Vchitel' z pochatkovoi osviti (z diplomom mladshogo specialista)": Nakaz Minekonomiki vid 23.12.2020 #2736. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/78704/
- Goncharenko S. U. (2008). Pedagogichni doslidzhennja: Metodologichni poradi mladim naukovcam. Kyiv-Vinnycja. 278 p.
- Misechko O. (2017). Profesijno-pedagogichna pidgotovka u klasichnomu universiteti: istorija protistojannja "za" i "proti". *Visnik L'vivskogo universitetu*. Vip. 32. P. 138–154.
- Moskalenko A. M. (2016a). Innovacijni tehnologii pidgotovki majbutnih uchiteliv osnovnoi shkoli do humanitarizacii shkil'noi osviti. *Aktual'ni problemi sociologii, psihologii, pedagogiki*: zb. nauk. pr. Kyiv. # 2. P. 30–38.
- Moskalenko A. M. (2011). Pidvishennja profesijnoi kompetentnosti vikladachiv u sistemii metodichnoi roboti vishhogo navchal'nogo zakladu. *Aktual'ni problemi sociologii, psihologii, pedagogiki*: zb. nauk. pr. Kyiv: Logos. Vip. 13. P. 246–251.
- Moskalenko A. M. (2016b). Psihologo-pedagogichni aspekti humanizacii ta humanitarizacii pidgotovki majbutnih uchiteliv dlja suchasnoi osnovnoi shkoli. *Kreativna pedagogika*: [nauk.-metod. zhurn.] / Akad. mizhnar. spivrobotnictva z kreativnoi pedagogiki "Polissja". Zhitomir. Vip. 11. P. 115–120.
- Profesijna pedagogichna osvita: stanovlennja i rozvitok pedagogichnogo znannja (2014): monografija / za red. prof. O. A. Dubasenjuk. Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. I. Franka. 443 p.
- Profesijno-pedagogichna pidgotovka vykladacha (2018): kol. monogr. / A. A. Marushevy'ch et al.; za zag. red. A. A. Marushevy'ch. Kyiv: VPCz "Kyivskyj universytet". 399 p.
- Slovnik-dovidnik z profesijnoi pedagogiki (2006) / za red. A. V. Semenovoi. Odesa: Pal'mira, 2006. 221 p.

Надійшла до редколегії 23.05.22

Alla Moskalenko, PhD, Assoc. Prof.
ORCID iD: 0000-0002-7905-4532
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

MODELING OF PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF IN CLASSICAL UNIVERSITIES

The article presents the development of a model of professional training of teachers in classical universities with the identification of the main key positions: In classical education most fully and effectively combine all aspects of quality training of teachers; the model is a formalized structure that will work only if it is filled with content; the model is fundamental, integrative and modernizing at the same time, to include target, theoretical-methodological, semantic, organizational-technological and criterion-estimating structural blocks which allow to structure and specify: the purpose of the task, methodological approaches, the maintenance of structural components, principles of the form, methods, means, methods, stages, functions, pedagogical conditions, criteria and indicators of diagnostics of the level of formation of professional competence of pedagogical staff, levels and result; training of pedagogical staff in classical universities is defined as the most important and system-forming function of a higher education institution that ensures equality of education: pre-vocational training; professional training; postgraduate training, that in a complex provide the level of development of professional competence of pedagogical staff corresponding to requirements of the standard.

The proposed author's model corresponds to the identified trends in the coordination of changes in pedagogical activities, requirements for professional training of teachers in accordance with the standard of higher education in the profession "Teacher of general secondary education"; opens opportunities for the development of similar models of training specialists in other specialties in classical universities.

Keywords: model, modeling, pedagogical staff, professional training, classical university.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ В КАТЕГОРІАЛЬНОМУ ПОЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Розглянуто проблеми методики навчання в категоріальному полі професійної підготовки педагога вищої школи, які засвідчують багатоаспектність наукових спрямувань щодо досліджуваного концепту в теорії та методиці професійної педагогічної підготовки викладача вищої школи. Динаміка розвитку понять "наука", "навчальний предмет", "метод навчання", "методична компетентність" є прямо пропорційними щодо індивідуальних змістовно-якісних характеристик і можливостей їх використання викладачем вищої школи, який здатен забезпечити загальну спрямованість навчання в певній методичній системі. У методичній системі методи є способами реалізації цілей і змісту, втіленням психологічних механізмів освіти й навчання.

Орієнтація на реалізацію різних методичних систем відкриває можливість спростити процедуру вибору конкретних методів і зробити їх ціліснішими, гармонійнішими, інтерактивнішими. У чистому вигляді в реальних умовах методичні системи не існують. Це абстрактні моделі, які необхідні для з'ясування структури, характеру й можливостей кожного виду навчання. У реальних системах навчання виділені типи та відповідні їм методи навчання застосовують у певних комбінаціях, сполученнях, що взаємодоповнюють одне одного. Немає і, очевидно, не може бути універсального методу чи методичної системи навчання. Воно завжди будується на певній композиції методів із урахуванням конкретних цілей, умов та обставин.

Приділено належну увагу питанню методичної компетентності, формування якої втілено через цілеспрямований розвиток педагогічної науки, методичної грамотності, методичного мислення, методичної рефлексії й методичної культури. Реалізувати власну методичну компетентність, побачити ступінь її сформованості та вміння послугоуватись отриманими компетенціями, вибором адекватних проблемі методів навчання у процесі професійної підготовки викладач вищої школи може під час своїх перших самостійних кроків у професійній діяльності, проходження педагогічної практики та за безпосередньої участі в освітньо-виховному процесі вищої школи.

Ключові слова: наука, навчальний предмет, метод навчання, методична компетентність, викладач вищої школи.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку суспільства щоразу висувають нові вимоги до особистості, а значить – і до освіти. Якість освіти світове співтовариство визнає головною метою, пріоритетом розвитку суспільства в XXI ст., якому підпорядковані всі інші показники людського буття. Вищій школі потрібні творчі викладачі, які вміють працювати зі здобувачами освіти, з колективом, глибоко розуміють свою роль у суспільстві, добре володіють набутими знаннями, вміннями та навичками на практиці, тобто професійно компетентні.

З огляду на зазначене основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого викладача відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного; викладача, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Одним із шляхів розв'язання зазначеної проблеми є оновлення вищої освіти, орієнтація змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження.

Результатом динамічних змін у житті України і світової спільноти загалом стає відкритість системи освіти, здатної реагувати на появу нових тенденцій, напрямів розвитку суспільства, досягнень науки й техніки, сприяти успішному діалогу культур і цивілізацій, забезпечуючи тим самим їх взаємопроникнення та взаємоповагу між їхніми представниками.

Умови, в яких доводиться працювати українській школі останні чотири роки (COVID-19, воєнний стан), свідчать про те, що сучасна система професійної та загальної освіти потребує усунення розриву між різко зміненими умовами життя й освітньою системою, її цілями, видами, змістом і технологіями навчання. До найважливіших завдань удосконалення освіти належать: підвищений попит на якість освіти; нові вимоги до викладацької діяльності; необхідність формування професійного мислення, активності, самостійності майбутніх фахівців; недостатня розробленість технологій професійного та

дистанційного навчання. Вимоги, які ставляться до навчання, потребують використання в освітньому процесі різноманітних методів навчання, їх численних комбінацій із метою забезпечення всебічного розвитку особистості, професійної підготовки фахівців вищих кваліфікацій.

Особливості освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти потребують від викладача єдності педагогічних знань та педагогічної дії. Основною метою методичної підготовки фахівця є не лише теоретичні знання, а знання як інструмент побудови ефективної педагогічної взаємодії в умовах, які постійно змінюються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У підручниках із педагогіки вітчизняних і зарубіжних авторів дидактика пропонує нам опис понад 400 методів навчання, та ще більше їх описано в методиках навчання окремих дисциплін.

Актуальність досліджуваної проблеми підтверджено наявністю значної кількості публікацій та досліджень у галузі вивчення класифікації методів навчання і методичних систем (А. Алексюк, В. Бондар, І. Бурлака, О. Савченко, С. Чавдаров та ін.), співвідношення різних методів навчання в межах тих або інших методичних систем, розмежування сутності понять "технологія", "методика", "дидактика" (Н. Волкова, В. Гриньова, В. Євдокимов, В. Лозова, В. Оконь, С. Сисоева, Г. Троцько та ін.), пошуку шляхів інтенсифікації та оптимізації процесів навчання, розробки нових технологій навчання (О. Овчарук, О. Локшина, О. Пометун, Ю. Присяжнюк та ін.). Різні аспекти цієї проблеми стали предметом наукових досліджень О. Антонової, С. Вітвицької, О. Вознюк, О. Дубасенюк, Я. Кодлюк, О. Плахотнік, С. Сисоевої, Г. Терещука та ін.

Вивчення питань методики навчання різних дисциплін знаходимо в роботах українських та зарубіжних авторів, зокрема В. Бондаря, Б. Блума, І. Бурлаки, В. Вихрущ, С. Гончаренка, В. Євдокимова, В. Каплінського, Дж. Керрола, Н. Кошечко, Ю. Мальованого, А. Мормуль, О. Савченко, С. Сисоевої, С. Чавдарова та інших фахівців.

Мета статті – зробити внесок у розширення наукового знання про методику навчання в категоріальному полі професійної підготовки викладача вищої школи.

Виклад основних положень. В умовах розбудови національної системи освіти методична наука набуває особливо великого значення. Вона має обґрунтовувати й будувати педагогічні процеси, виробляти нові педагогічні технології навчання, в яких реалізувалися б мета і принципи нашої освітньої системи, спрямовувати викладача в його повсякденній творчій діяльності, допомагати студентів (майбутньому фахівцю) оволодівати професією. Покликанням методики навчання є своєчасне реагування на потреби вищої школи, що пов'язані з подоланням певних суперечностей у її розвитку. Методика навчання часто може набувати вузькоутилітарного, прагматичного характеру, просто бути зведеною до практичних рекомендацій та втратити здатність до наукових узагальнень.

Іноді на методику навчання може чатувати інша небезпека – втрата реального зв'язку з практикою. Тоді викладач може вдатися до побудови вигаданих шляхів, прийомів, "універсальних" методів навчання, певних моделей освітньо-виховного процесу, які матимуть високу ефективність лише на папері.

У підручнику "Педагогіка" для вищої школи у розділі "Методи навчання" С. Чавдаров зауважує, що "були спроби проголосити один метод універсальним. Одні висували з метою універсалізації так званий "лабораторний" метод, інші – "дослідний", треті – "бесіду"... і т. д." [Чавдаров, 1941]. Він засуджував перекидання, які з'являлися в науковій літературі щодо дидактичних методів, засвідчуючи це у своїх наукових роботах і статтях. Саме ним було чітко вперше сформульовано висновок про зв'язок між методами навчання та про "вміння сполучати різні методи, вчасно переходити від одного до іншого" як запоруку успішного навчання. Автор був переконаний, що "кращі методи виробляються практикою" [Чавдаров, 1941].

Для методики навчання у вищій школі важливим є розуміння її предмета, в якому закладено закономірності та механізми становлення й розвитку особистості під час здобуття освіти та виховання в різних соціальних інститутах, а також соціально орієнтована діяльність освітніх, наукових, культурних та інших закладів, установ та соціальних служб, які сприяють формуванню соціальної активності особистості у процесі розв'язання суспільних, політичних, економічних та інших проблем.

Відомо, що в навчанні виокремлюють три взаємопов'язані між собою аспекти: 1) навчальний предмет (педагогіка вищої школи) або зміст освіти; 2) діяльність педагога – викладання; 3) діяльність студентів – учіння (отримання освіти, що спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності).

З'ясовуючи завдання методики навчання, виходимо на дослідження взаємозв'язку між трьома аспектами навчання і, на підставі пізнання закономірностей, – на розуміння вимог до відповідних навчальних предметів, особливостей їх викладання та учіння, розуміння навчання як складного багатогранного процесу, як сукупності взаємопов'язаних і послідовно розміщених психолого-педагогічних елементів, які й утворюють систему.

Розглядаючи методику навчання у вищій школі як науку, варто зауважити, що до структури її змісту належать: 1) вивчення історії предмета; 2) визначення пізнавального і виховного значень та завдань педагогіки вищої школи, її місця в системі освіти; 3) визначення змісту педагогіки вищої школи, наукове обґрунтування освітніх програм і підручників; 4) вироблення методів і організаційних форм навчання, які відповідали б сучасній меті та

змісту; 5) опрацювання навчального обладнання з дисципліни; 6) визначення вимог до підготовки викладачів вищої школи в умовах сьогодення [Плахотнік, 2012].

Сутність компонентів методики навчання необхідно розглядати через поняття "наука" і "навчальний предмет". Саме з ними безпосередньо пов'язана методика навчання у вищій школі. З огляду на те, що наука є головним джерелом для методики певного предмета і створює його змістовний блок, слід розглядати "науку" як теоретичну діяльність зі здобування знань, та систему дослідницької діяльності, спрямовану на формування нових знань про природу, суспільство та мислення.

Зв'язок методики навчання з наукою, основи якої вивчають у вищій школі, виявляється у добірї змісту відповідного навчального предмета. Логіку та історію науки використовують під час обґрунтування системи побудови курсу в закладі вищої освіти. Методи науки відображають у змісті навчального предмета і методах навчання, які спеціально підібрані та дидактично опрацьовані й підлягають обов'язковому засвоєнню.

У навчальному предметі розкрито основні категорії науки, матеріал для нього дібраний у логічному зв'язку та певній послідовності в розміщенні компонентів. Залежно від диференціації та інтеграції сучасної науки навчальний предмет може ґрунтуватися на кількох науках або одна наука може поділятися на кілька частин (навчальних предметів). Так, у змісті навчального курсу педагогіки вищої школи відображено ідеї, закономірності, поняття та факти, які є предметом вивчення цілої групи наук: психології, педагогіки, дидактики, соціології, етики, логіки, вікової фізіології, техніки, кібернетики тощо.

Методика навчання у вищій школі – це галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета і характер освітнього процесу, який сприяє засвоєнню студентами необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку їхнього мислення, формуванню світогляду; виховання якостей громадянина України.

Методика вивчає закономірності навчання, які впливають з особливостей науки, що вивчається. ґрунтуючись на принципах виховання, методика розкриває мету курсу, його значення для всебічного розвитку особистості студента. Під терміном "методика" в науковій літературі найчастіше розуміють сукупність способів викладання як діяльності викладача: як сукупність прийомів проведення занять та як науку про закономірності організації масового процесу навчання [Плахотнік, 2012].

Одне з найважливіших завдань методики – знайти ефективні способи управління пізнавальною діяльністю студентів, знати її об'єктивні закономірності, які вивчаються психологією і фізіологією вищої нервової діяльності, застосовувати інтерактивні форми організації навчання у вищій школі для отримання найбільш ефективних результатів. Крім того, у методичних дослідженнях, поряд із теоретичним аналізом проблем, велику роль відіграють вивчення досвіду роботи викладачів, педагогічні спостереження і педагогічний експеримент. Тож варто зазначити, що методика навчання є дослідно-експериментальною наукою, яка дає можливість виявити особливості та специфіку вивчення тієї чи іншої дисципліни.

Зважаючи на окреслені завдання, слід акцентувати увагу на потребі зупинитись на ще одному понятті, що впливає у ланцюжку методики навчання: "методична компетентність викладача", яке тісно переплетено з професійно-методичною підготовкою майбутніх фахівців та базується на вивченні методик психолого-педагогічних дисциплін, проходження навчальних, асистентських (педагогічних) практик, а також шляхом методичної спрямованості викладання педагогіки вищої школи.

Учені по-різному досліджують зміст і структуру методичної компетентності. Велика кількість авторів, зокрема Дж. Біггс, Г. Банк, Дж. Хармер, О. Калініна, І. Ковальова, С. Кауффелд, О. Савченко та ін., наголошують на необхідності розгляду методичної компетентності як складової професійної компетентності [Biggs, 2011; Bunk, 2009; Розвиток професійно-методичної..., 2010; Kauffeld, 2006; Савченко, 2015]. Інша когорта науковців, таких як В. Гриньова, Н. Ололуб, у своїх публікаціях розглядають особливості методичної культури як важливої складової методичної компетентності [Гриньова, 2006; Ololube, 2016]. Є роботи, які присвячені окремим аспектам розвитку методичної компетентності, зокрема *етапам* формування методичної компетентності [Волощук, 2009], організаційно-педагогічним умовам підвищення методичної компетентності [Мормуль, 2009].

Проаналізувавши окремі визначення методичної компетентності, які використовують у педагогічних наукових колах, і враховуючи сутність поняття "компетентність" [Нагорна, 2007; Савченко, 2015], розглядаємо методичну компетентність викладача вищої школи як здатність ефективно будувати освітньо-виховний процес на гуманістичних засадах, що ґрунтується на системі спеціально-наукових, психолого-педагогічних, методичних знань, професійно-методичних умінь і навичок, індивідуально-психологічних характеристик і на практиці їх використання в процесі діяльності.

Методична компетентність як багатоскладове системне утворення значною мірою обумовлена особливостями професійної підготовки майбутніх викладачів. Отже, варто зазначити, що в системі результатів навчання в поєднанні з інтегрованими якостями викладача головне місце належить методичній компетентності, а в системі педагогічної освіти – методичній підготовці. За таких умов виникає необхідність створення цілісної дидактичної системи методичної підготовки викладача, яка поєднувала б у собі традиційні освітні методи з новітніми, більш ефективними технологіями, а також сприятиме оновленню змісту та структури самої методичної підготовки студентів. Результатом такої підготовки має стати компетентний фахівець і високоінтелектуальна особистість, яка здатна вирішувати весь широкий спектр професійних завдань і методичних задач, а також є готовою до неперервного професійного самовдосконалення.

Зважаючи на положення про взаємозв'язок між професійно-педагогічною та методичною компетентністю, слід акцентувати увагу на надзвичайно важливій ролі останньої у фаховій підготовці майбутнього викладача, оскільки рівень розвитку саме методичної компетентності визначає рівень професіоналізму спеціаліста у сфері освіти. Свідченням такого висновку можуть бути, наприклад, блискучі знавці всіх глибин мови, літератури, історії або інших предметів, які не здатні передати свій досвід іншим, а стиль викладання яких більше нагадує виклад фактів у межах певної теми.

Збільшення часу на розвиток методичної компетентності сприяє ефективному поєднанню теоретичних знань із їх практичною реалізацією, наповнює освітній процес особистісним змістом, надає професійній підготовці рис творчості та співпраці суб'єктів освітньо-виховного процесу.

Аналізуючи поняття методичної компетентності майбутнього викладача вищої школи, вбачаємо у її складі чотири основні компоненти: а) методична грамотність; б) методичне мислення; в) методична рефлексія; г) методична культура.

Методичною грамотністю можна оволодіти за наявності:

1) *методичних знань* (знання педагогіки, дидактики, психології, методики навчання педагогіки вищої школи, освіченість у традиційних і новітніх методах, прийомах, методах, технологіях, формах організації освітнього процесу);

2) *методичних умінь* (уміння реалізовувати набутий теоретичний досвід і знання з педагогіки вищої школи, здатність ставити освітньо-виховні цілі та успішно їх досягати на практиці, ефективно організовувати освітньо-розвивальну діяльність здобувачів освіти на гуманістичних принципах і стимулювати їх пізнавальний інтерес, обирати оптимальні засоби педагогічного впливу та взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу);

3) *методичних навичок* (навички роботи в обраній предметно-педагогічній сфері з ефективним використанням методичних засобів, прийомів і технологій);

4) *методичного мислення* (пізнавальна діяльність особистості, яка характеризується узагальненням і опосередкованим відображенням дійсності);

5) *методичної рефлексії* (принцип людського мислення, яке спрямоване на осмислення й усвідомлення власних знань і вчинків);

6) *методичної культури* (загальна культура є підґрунтям для професійної культури фахівця, яка знаходить своє відображення у професійній діяльності).

Отже, поняття "методична грамотність" багатопланове. Його розглядають як таке, що: 1) стосується методики; 2) здійснюється за певним планом; послідовний, систематичний; 3) впорядкований, правильний, ґрунтовний, поступовий; 4) належить методисту. У нашому випадку дотримуємося словникового визначення методики як галузі педагогіки, зокрема складової дидактики, яка вивчає принципи, зміст, методи, засоби та форми організації освітньо-виховного процесу [Волкова, 2007; Присяжнюк, 2009].

У процесі формування методичної компетентності викладача вищої школи важливе місце посідає методичне мислення. Послугуючись словниковим [Великий тлумачний словник..., 2005] визначенням поняття "мислення" як пізнавальної діяльності особистості, яка характеризується узагальненням і опосередкованим відображенням дійсності в освітньому процесі, розглядаємо методичне мислення як пізнавальну діяльність викладача вищої школи, яка сприяє формуванню в нього вміння застосовувати набуті знання та здобувати новий практичний досвід в освітньо-виховній діяльності, здатності ефективно розв'язувати педагогічні завдання з урахуванням законів і принципів методичної науки.

Відомо, що педагогічна діяльність – це насамперед творчість, яка потребує ретельного осмислення, копіткої підготовки. Тож методичне, соціальне, педагогічне та креативне мислення викладача вищої школи перебувають у тісній взаємодії, а від рівня їхнього розвитку залежить рівень розвитку методичної компетентності для ефективного виконання його професійних функцій. На процес формування методичного мислення впливає багато чинників, основним серед яких є правильна самоорганізація, організація засвоєння теоретичних і практичних знань, оскільки заохочення викладачів вищої школи до виконання різних мислительних операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо) під час професійної підготовки значно стимулює їхню мислительну діяльність, покращуючи розвиток усіх форм мислення: методичного, креативного, соціального та педагогічного.

Важливою складовою методичної компетентності є методична рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад) – принцип людського мислення, яке спрямоване на осмислення й усвідомлення власних знань і вчинків. Рефлексія – не лише розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і сприймають його особистісні характеристики, емоційні реакції тощо.

Методичну рефлексію розглядаємо з практичних позицій і розуміємо під цим поняттям здатність педагога проаналізувати та якомога об'єктивніше оцінити власну діяльність, індивідуальність, власне призначення, власні професійно-методичні здобутки, помилки та рівень сформованості власної методичної компетентності на основі самоаналізу й оцінки себе як професіонала з боку колег відповідно до загальноприйнятих цінностей педагогічної професії.

Оскільки процес рефлексії індивідуальний, її розвиненість безпосередньо впливає на здатність майбутнього викладача бути суб'єктом власної професійної діяльності, а також стимулює його до самовдосконалення засобами постійного самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, самовиховання з метою кількісного та якісного примноження результатів своєї роботи. Рівень розвитку методичної рефлексії безпосередньо залежить від рівня освіченості викладача вищої школи, його здатності здійснювати системний аналіз власної професійної та життєвої діяльності, уміння побачити свої досягнення й помилки та усвідомити їх першопричини, а також від глибини його володіння теорією й практикою методичної науки.

Найрепрезентативнішим компонентом методичної компетентності і, відповідно, ефективності професійної діяльності викладача є методична культура. Її слід розглядати як невід'ємну складову професійної культури, до якої належать педагогічна, психологічна, іншомовна, духовна, соціальна, екологічна, соматична культури. Слід також зазначити, що методична культура не є сталою, універсальною величиною, оскільки кожен педагог має свій соціальний досвід, свої уявлення про аспекти освіти та види робіт, які має виконувати викладач, результатом чого є власна, відмінна від інших, методична культура. Методична культура є відкритою системою, яка постійно змінюється, доповнюється залежно від інноваційних, трансформаційних і реформаційних процесів у сфері освіти, науки й техніки, а також у мінливому суспільстві. Методичну культуру можна розглядати як прояв творчості, педагогічної майстерності, що обумовлюється особистісними характеристиками викладача, його здатністю передавати студентам власний досвід, а також залучати їх до цікавого світу науки.

Як інтегрована єдність поняття "методична культура" має певну структуру. Проаналізувавши поширені підходи вітчизняних і зарубіжних учених до визначення компонентів методичної культури, можна виокремити такі складові:

1) *цінності-знання* – обізнаність викладача вищої школи в цілях, принципах, прийомах і засобах навчання й виховання студентів, у формах і способах взаємодії з усіма суб'єктами освітньо-виховного процесу, а також знання про самого себе як викладача;

2) *цінності-мотиви* – система гуманістичних цінностей, ціннісних орієнтацій та мотивів викладача вищої школи як методичних, так і особистісних, на яких ґрунтується його світогляд та готовність до професійної діяльності;

3) *цінність-творчість* – здатність нестандартно підходити до вирішення типових педагогічних ситуацій, уміло залучати освітні інновації, розробляючи на їх

основі нові ефективні особистісно орієнтовані методики викладання матеріалу тієї чи іншої дисципліни;

4) *цінність-досвід* – набір методів, прийомів і засобів навчання й виховання, який використовує викладач у професійній діяльності [Волкова, 2007; Гриньова, 2006].

Методична культура як цілісна сукупність розглянутих компонентів розвивається за умови її інтеріоризації викладачем вищої школи у процесі діяльності, тобто коли вона стає системним новоутворенням особистості педагога під час реалізації ним своїх професійних функцій.

Тож звернення уваги науковців до формування методичної та професійної компетентності зумовлено як переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте передавання студентам знань та предметних умінь і навичок (мета так званої "знаннєвої педагогіки"), так і формуванням у них уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання впродовж життя, де ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини [Волощук, 2009; Калініна, 2010; Мормуль, 2009].

Висновки. Узагальнення теоретичних засад розгляду проблеми методики навчання в категоріальному полі професійної підготовки викладача вищої школи засвідчило багатоаспектність наукових спрямувань щодо досліджуваного концепту в теорії та методиці професійної педагогічної підготовки викладача вищої школи. Динаміка розвитку понять "наука", "навчальний предмет", "метод навчання", "методична компетентність" є прямо пропорційними щодо індивідуальних змістовно-якісних характеристик і можливостей їх використання викладачем вищої школи, який здатен до забезпечення загальної спрямованості навчання в певній методичній системі. У методичній системі методи є способами реалізації цілей і змісту, втіленням психологічних механізмів освіти й навчання. Перевага орієнтації на методичні системи в тому, що відкривається можливість спростити процедуру вибору конкретних методів і зробити її більш цілісною, гармонійною.

Методична система являє собою загальну спрямованість навчання. У чистому вигляді в реальних умовах методичні системи не існують. Це абстрактні моделі, які необхідні для з'ясування структури, характеру й можливостей кожного виду навчання. У реальних системах навчання виділені типи та відповідні їм методи навчання застосовують у певних комбінаціях, сполученнях, що взаємодоповнюють одне одного. За цих обставин якийсь тип залишається провідним, домінуючим, а інші елементи доповнюють і збагачують його. Кожен із методів і кожна з методичних систем має як свої переваги, так і недоліки. Не існує і, очевидно, не може існувати універсального методу чи методичної системи навчання. Навчання завжди будується на певній композиції методів із урахуванням конкретних цілей, умов і обставин навчання. Формування методичної компетентності втілюють через цілеспрямований розвиток педагогічної науки, методичної грамотності, методичного мислення, методичної рефлексії та методичної культури. Саме ці аспекти є сутністю розуміння застосування методів навчання у процесі забезпечення такої важливої складової професійної компетентності, як методична компетентність.

Реалізувати власну професійну й методичну компетентність, зрозуміти ступінь її сформованості та зіставити свій рівень володіння ними з рівнем розвитку компетентності колег викладач вищої школи може під час своїх перших самостійних кроків у професійній

діяльності, проходження педагогічної (асистентської) практики та у процесі безпосередньої своєї участі в освітньо-виховному процесі вищої школи.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні питань методології навчальної діяльності, оптимізації вибору методів навчання, форм організації освітньої діяльності здобувачів освіти у вищій школі із застосуванням адекватних дисципліні, яка вивчається, а також методичних прийомів та виваженого підбору контексту навчального матеріалу, підручників, навчальних посібників, додаткової літератури у забезпеченні ефективності кожної методичної системи.

Список використаних джерел

- Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ ; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. 1728 с.
- Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / [вид. 2-ге, переробл., допов.]. Київ : Академвидав, 2007. 616 с. (Альма-матер).
- Гриньова В. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України*. 2006. № 4. С. 58-61.
- Розвиток професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: проблемні завдання : навч. посіб. / Л. В. Калініна та ін. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 200 с., іл.
- Мормуль А. М. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. Вип. 43. С. 176-179.
- Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1-2 (11-12). С. 266-268.
- Плахотнік О. В. Методика навчання у вищій школі : навч. посіб. Київ : Інфодрук, 2012. 106 с.
- Присяжнюк Ю. С. Використання інноваційних освітніх технологій як засіб розвитку методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у післядипломній педагогічній освіті. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 4. С. 22-25.
- Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип. 33. С. 161-167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvidgu_2015_33_36
- Чавдаров С. Х. Педагогіка. Посібник для педагогічних вищих шкіл. Київ, 1941. 592 с.
- Biggs J. (2011). Aligning teaching for constructing learning. URL: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/resourcebase/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf
- Buitink J. (2009). What and How Do Student Teachers Learn During School-Based Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*. 25. P. 118-127.
- Voloshchuk A. (2009). Matching Tasks : Matching Tests to Classroom Activities Zbirnyk naukovykh prats.

- Harmer J. (2011). How to teach English / England: Addison WesleyLongman Limited/ Seventh impression. 198 p.
- Kauffeld S. (2006). Self-directed work groups and team competence. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Vol. 79. Is. 1. March 2006. P. 1-21.
- Ololube N. P. (2016). An Examination of Professional and Non-Professional Teachers Classroom Methodological Competencies URL: <http://www.ololube.com/art8.pdf>

References

- Aleksyuk, A. M. (1998). Pedagogika vyshchoi osvity Ukrainy. Istoriia. Pidruchnyk dla studentiv, aspirantiv ta molodykh vykladachiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Kyiv : Lybid. 560 p.
- Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2005) (z dod. i dopov.) / [uklad. i holov. red. V. T. Busel]. Kyiv ; Irpin : VTF "Perun". 1728 p.
- Volkova, N. P. (2007). Pedagogika : navch. posib. [vyd. 2-he, pererobl., dopov.]. Kyiv : Akademvydav. 616 p. (Alma-mater).
- Hrynova, V. (2006). Pedagogichna kultura vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu. *Vyshcha osvita Ukrainy*. № 4. P. 58-61.
- Kalinina, L. V. ta in. (2010). Rozvytok profesiino-metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy: problemni zavdannia : navch. posib. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 200 p., il.
- Mormul, A. M. (2009). Metodychna kompetentnist maibutnykh uchyteliv humanitarnoho profilu yak pedagogichna problema. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. Vyp. 43. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. P. 176-179.
- Nahorna, N. V. (2007). Formuvannia u studentiv poniat kompetentnosti y kompetentsii. *Vykhovannia i kultura*. № 1-2 (11-12). P. 266-268.
- Plakhotnik, O. V. (2012). Metodyka navchannia u vyshchii shkoli : navch. posib. Kyiv : Infodruk. 106 p.
- Prisiazhnyuk, Yu. S. (2009). Vykorystannia innovatsiinykh osvitykh tekhnolohii yak zasib rozvytku metodychnoi kompetentnosti vykladachiv dystsyplin humanitarnoho tsyклу u pisladyplomnii pedagogichnii osviti. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. № 4. P. 22-25.
- Savchenko, O. Ia. (2015). Kompetentnisnyi pidkhid yak resurs innovatsiinoho rozvytku shkilnoi osvity. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu*. 2015. Vyp. 33. P. 161-167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvidgu_2015_33_36
- Chavdarov, S. Kh. (1941). Pedagogika. Posibnyk dla pedagogichnykh vyshchykh shkil. Kyiv. 592 p.
- Biggs, J. (2011). Aligning teaching for constructing learning. URL: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/resourcebase/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf
- Buitink, J. (2009). What and How Do Student Teachers Learn During School-Based Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*. 25. P. 118-127.
- Voloshchuk, A. (2009). Matching Tasks: Matching Tests to Classroom Activities. Zbirnyk naukovykh prats.
- Harmer, J. (2011). How to teach English. England: Addison WesleyLongman Limited / Seventh impression. 198 p.
- Kauffeld, S. (2006). Self-directed work groups and team competence / Simone Kauffeld. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Vol. 79. Is. 1. March 2006. P. 1-21.
- Ololube, N. P. (2016). An Examination of Professional and Non-Professional Teachers Classroom Methodological Competencies. URL: <http://www.ololube.com/art8.pdf>

Надійшла до редколегії 11.04.22

Olga Plahotnik, Dr. Sci. (Pedagogical), Prof.
ORCID ID: 0000-0002-7732-5554
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

METHODOLOGY OF TEACHING IN THE CATEGORICAL FIELD OF PROFESSIONAL TRAINING OF HIGHER SCHOOL TEACHER

The article deals with the problems of teaching methods in the categorical field of professional training of higher education teachers which testify to the multifaceted scientific directions of the studied concept in the theory and methods of professional pedagogical training of higher education teachers. The dynamics of development of such concepts as "science", "subject", "teaching method", "methodical competence" are directly proportional to the individual content and quality characteristics and opportunities for their use by a high school teacher who is able to ensure the general direction of learning in a particular methodological system. In the methodological system, methods are ways to achieve goals and content, the embodiment of psychological mechanisms of education and training.

Focusing on the implementation of various methodological systems opens up the possibility of simplifying the procedure for selecting specific methods and making them more coherent, harmonious and interactive. Methodological systems do not exist in its pure form in real conditions. These are abstract models that are needed to clarify the structure, nature and capabilities of each type of learning. In real learning systems, the selected types and corresponding teaching methods are used in certain combinations and complement each other. There is no and obviously cannot be any universal method or methodical system of teaching. Training is always based on a certain composition of methods taking into account the specific goals, conditions and circumstances of training.

The article pays appropriate attention to the issue of methodological competence, the formation of which is embodied through the purposeful development of pedagogical science, methodological literacy, methodological thinking, methodological reflection and methodological culture. A high school teacher can implement his/her own methodological competence, see the degree of its formation and ability to use the acquired competencies, choosing adequate training methods in the process of training during his or her first independent steps in professional activity, during pedagogical practice and in the process of direct participation in educational process of higher educational institutions.

Keywords: science, subject, teaching method, methodical competence, high school teacher.

ПЛАНУВАННЯ ТА МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Досліджено питання планування та моніторингу освіти в Україні в період повномасштабного вторгнення російської федерації на територію нашої держави.

Здійснено аналіз еволюції змін у плануванні та моніторингу в системі освіти, зокрема у виборі моделей планування в системі освіти.

Розглянуто пропозиції, що можуть сприяти ефективності і самого моніторингу, і використанню отриманих даних для планування та здійснення інноваційних змін сектору вищої освіти й усього національного освітньо-наукового комплексу України.

Акцентовано, що сучасний стан реформ, планування та моніторингу в системі якості освіти України безпосередньо залежить від воєнного стану після повномасштабного вторгнення росії. Як результат, перспективні напрями реформування системи освіти мають урахувувати ті особливо несприятливі умови, в яких нині перебуває вся система освіти України.

Ключові слова: планування, моніторинг, якість освіти, воєнний стан.

Постановка проблеми. Дослідження моніторингу освіти не є новими в публікаціях українських науковців, але здебільшого вони стосувалися оцінки якості середньої ([Єрмола, 2008, с. 5; Лукіна, 2006] та ін.), а не вищої освіти [Манюха, 2007]. Зазначимо, що відбулися також перші захисти дисертаційних робіт [Байдацька, 2007; Островерх, 2005] відповідного напрямку досліджень. Головна увага дослідників переважно спрямовувалась на термінологічні й методологічні питання організації та здійснення моніторингу, а от ширшого бачення ролі цієї процедури в діяльності освітньої системи як важливої частини сучасних суспільств і економік фактично не зустрічалося. Тим паче, що у світі стрімкого розвитку технологій, виробництва, торгівлі та розв'язання глобально важливих проблем сталися значні й доволі несподівані зміни, зокрема воєнний стан, в якому Україна перебуває з 24 лютого 2022 р. після повномасштабного вторгнення росії. Відповідно, моніторинг якості вищої освіти в період війни наразі є вкрай актуальним дослідженням і заслуговує на особливу увагу вітчизняних та зарубіжних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Моніторингу якості вищої освіти як напрямку наукових досліджень присвячені роботи таких вчених, як М. Гончаренко, О. Ляшенко, І. Бабин, С. Раков, Л. Гриневич, О. Цюк, О. Сидоренко, І. Лікарчук, В. Биков, О. Удод, Л. Паращенко та ін. [Плисе-нко, 2016].

Метою статті є аналіз еволюції планування в системі освіти та розгляд пропозицій, що можуть сприяти ефективності і самого моніторингу, і використанню отриманих даних для планування та здійснення інноваційних змін сектору вищої освіти й усього національного освітньо-наукового комплексу України.

Завдання – проаналізувати еволюцію змін у плануванні й моніторингу якості освіти та визначити пріоритетні й перспективні напрями підвищення якості освіти в Україні в період війни та на перспективу.

Виклад основного матеріалу. Для окреслення перспективних напрямів означеної проблематики слід проаналізувати еволюцію змін в освітньому плануванні. Поняття "план" походить від латинського "planum" (площина). Спочатку цей термін означав двовимірне креслення, схему, горизонтальну проекцію, переріз, отже, зменшене зображення земельної ділянки, споруди тощо. Значно пізніше процес створення планів – *планування* – набув значення сукупності обміркованих дій зі створення проекту змін та необхідних передумов для їх утілення. Прихильники соціалістичних ідей, які розглядали "стихію ринку" як "ненауковий" шлях розвитку суспільства через непередбачуваність стихійних акцій неорганізованих

індивідуумів, вважали єдиною раціональною альтернативою "ринку" саме *планування* – колективні дії згідно з обміркованими наперед проектами реформ чи змін.

Утілення соціалістичної ідеї змін через планування почалося після утворення Радянського Союзу. Слушно вважаючи, що успіхи в реформах можливі лише на основі застосування найпрогресивніших для тих часів наукових досягнень, його керівники обрали словосполучення "наукова організація праці (НОП)", вимагаючи його втілення у життя через планування. Наприклад, саме таким шляхом (і доволі успішно) розв'язували проблему масової неписьменності, створювали й розвивали на нових засадах систему освіти.

Поширення планування як світового явища датують періодом після Другої світової війни, коли сформувався табір соціалістичних країн, які в усьому копіювали СРСР, а впливові міжнародні організації – ООН, ЮНЕСКО, Світовий банк та інші – почали брати активну участь у фінансовій та технічній допомозі країнам, що розвиваються.

Зокрема, ЮНЕСКО на початку 1960-х рр. створило регіональні освітні бюро в Латинській Америці, Африці, Азії та в арабських країнах, а також спеціалізований орган координації планування – Міжнародний інститут планування освіти (L'institut international de planification de l'education = IIEP).

Однак із самого свого початку *планування освіти* було не окремою наукою з власним понятійним апаратом і теоретичними основами підґрунтям, а практичним методом підготовки й організації виконання рішень щодо змін, розвитку та вдосконалення освіти. Тому з періоду 1960-х рр., коли в розвинених державах стрімко розвивалася вища, а на теренах третього світу – середня освіта, науковці по чергову запропонували кілька підходів до освітнього планування [Jallade, 1971]:

- *соціально-демографічна теорія планування* (домінувала в державах, які боролися з неписьменністю й розвивали переважно середню освіту. В планах спиралися на демографічні дані, виконували прогностичні обчислення кількості необхідних місць для навчання на всіх рівнях системи освіти, але не врахували освітніх пріоритетів різних суспільних верств, не було визначено шляхів найдоцільнішого використання ресурсів);

- *економічний метод планування "витрати – прибуток"* (спрощений варіант цього методу був поширений у СРСР і частині соціалістичних країн, полягав у намаганні передбачити кадрові потреби видобувної й обробної промисловості, сільського господарства, транспорту, оборони тощо, визначаючи на цій основі вимоги до системи освіти – характеристики всіх її рівнів, типи закладів

і програми підготовки обчислених контингентів фахівців певних профілів). У його межах освіту розглядають як один із різновидів інвестицій, а все планування роботи системи освіти зазвичай редукується до обчислення співвідношення витрат на її діяльність і зисків від підвищення рівня професійної компетентності населення. Недоліком методу є оперування лише кількісними характеристиками. Доволі часто (приклади знаходимо у США, Канаді, Данії та інших країнах) примітивне кількісне збільшення фінансування системи освіти так і не забезпечило досягнення нею тих цілей, які ставили суспільство й економіка. Умови трактували необхідність додаткового фінансування реформування і вдосконалення змісту навчання, оновленням навчального плану, застосуванням досконаліших методів трансляції інформації і виховання молоді як у формальних закладах (школах і ЗВО), так і поза ними (неформальна та інформальна освіта).

Тому застосування економічних методів в освітньому плануванні припало на кінець ХХ ст. зі стагнацією чи скороченням освітніх бюджетів багатьох розвинених країн (Велика Британія, Швеція тощо), що стало додатковим стимулом переходу від екстенсивного до інтенсивного розвитку освіти. Було визнано, що слід акцентувати увагу на моніторингу та змінах якісних характеристик усієї системи й окремих закладів. Ключовими словами на межі зміни сторіч стали "реформи" та "якість", у багатьох країнах світу вони й досі є доволі популярними.

В Україні недоліки у реформуванні освіти в 1990-х рр. не були винятком – щось подібне експерти ЮНЕСКО зазначають для абсолютної більшості тих, хто намагався втілити у життя плани "стратегічних міністерських реформ".

Заслужують на неабияку увагу найвідоміші моделі *відкрита, взаємодії (інтерактивна), транзакційна, діалектична, співучасті та політична*, які мали успіхи в розвитку нелінійної математики і синергетичних підходів, що полягають у врахуванні різної природи впливів на освітню систему. Новий набір моделей відзначено більшою різноманітністю, тому й відсутня узгоджена назва всього комплексу методів планування освіти.

До основи цих моделей покладене урахування глибокого дослідження соціально-політичної атмосфери, виявлення головних течій і тенденцій змін у сфері уявлень про вимоги до системи освіти й первинної професійної підготовки, врешті, про якість освіти під час планування. Менеджери змін в освіті поставили собі за мету досягти максимально широкої громадської підтримки реформ насамперед за рахунок залучення широких кіл населення та представників головних суспільно-впливових груп до стадії формулювання головних цілей змін і вибору методів їх утілення та життя.

Ефективність сучасних реформ у системі якості освіти найбільше залежить від узгодженого законодавства, залучення до планування та виконання громадськості й усіх адміністративних структур. Успішність їх застосування можна спостерігати в багатьох європейських країнах – Іспанії, Ірландії, Норвегії, Нідерландах, Бельгії тощо.

Сучасний стан реформ, планування та моніторингу в системі якості освіти України безпосередньо залежить від воєнного стану після повномасштабного вторгнення російської федерації. Як результат, перспективні напрями реформування системи освіти мають ураховувати ті особливо несприятливі умови, в яких нині перебуває вся система освіти України.

Зокрема, в межах законодавства, крім чинної законодавчої системи забезпечення якості освіти, особливе місце відведено законам "Про оборону України", "Про мобілізаційну підготовку та мобілізацію" та "Про правовий режим воєнного стану", виконанням яких

безпосередньо займається Державна служба якості освіти України [Плагіат є плагіат, 2022].

Запровадження воєнного стану вносить певні зміни, які безпосередньо впливають на організацію планування всієї системи освіти України. Наведемо деякі з них:

- у самій системі освіти на сьогодні понад 1800 закладів пошкоджено, з них 209 зруйновано; деякі університети та коледжі переїхали на Захід України; для вступу до ЗВО, вперше з 2008 р., абітурієнти в 2022 р. замість зовнішнього незалежного тестування здаватимуть як в Україні, так і за кордоном національний мультимедійний тест (один комплексний мультипредметний тест із 20 завдань з історії України, математики й української мови), замість 3-4 дисциплін, який можливо перервати, спустившись у бомбосховище, а потім його дописати, у випадку повітряної тривоги). За неможливості абітурієнтів виїхати на підконтрольну уряду територію вони зможуть скласти вступні випробування у форматі дистанційної індивідуальної усної співбесіди або творчого конкурсу. Вступаючи на контрактну форму навчання (на більшості спеціальностей), абітурієнту достатньо подати мотиваційний лист. Вступники можуть скористатися квотою на безплатне навчання, як мешканці тимчасово окупованих територій [Online event, 2022];

- за прогнозами ООН, до кінця року свою країну вимушені будуть покинути понад 8 млн людей. За даними Cedos, понад 10 млн людей покинули свої домівки, 6,5 млн тільки всередині країни. Більш ніж половина українських дітей були вигнані з дому. Сотні шкіл та інших навчальних закладів зруйновано або тимчасово перетворено на заклади гуманітарної допомоги;

- крім того, варто враховувати місце та роль європейських країн в організації освіти для українських біженців, можливості та створення умов щодо повернення їх на батьківщину, за умов безпечного перебування та навчання.

Відповідно, постійний моніторинг якості освіти в нашій країні в умовах війни на сьогодні є першочерговим для визначення стану й потреб та окреслення перспективних ефективних напрямів реформування всієї системи освіти України. Наприклад, це серія онлайн-подій "Війна та освіта", організованих THE CIVICS у межах програми Disruptions як напрям роботи, присвячений тим подіям, які справляють глибокий вплив на громадянську освіту.

Отже, в межах перспективних напрямів підвищення якості освіти в Україні рекомендовано [Що містить Національний план дій, 2022]:

- об'єднати зусилля усіх ключових органів та організацій для створення системи забезпечення якості освіти [Стандарти і рекомендації, 2015];

- Незалежній агенції забезпечення якості вищої освіти (далі – НАЗЯВО) – стати повноправним членом ENQA (Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти);

- внести зміни до законодавства щодо вдосконалення діяльності процедур НАЗЯВО;

- удосконалити національні критерії акредитації освітніх програм, погодити їх із критеріями ESG;

- розробити та впровадити методи та критерії залучення міжнародних експертів під час акредитаційних процедур;

- удосконалити процес залучення зовнішніх стейкхолдерів відповідно до процесів зовнішнього забезпечення якості вищої освіти;

- узгодити процедури НАЗЯВО з методами експертної оцінки ESG.

Відповідно до зазначених завдань окреслено такі пріоритетні та перспективні заходи:

- забезпечити відповідну методологічну та фінансову підтримку НАЗЯВО на шляху вступу до ENQA;

- упровадити законодавчі зміни відповідно до можливості проведення постакредитаційного моніторингу;
- законодавчо оптимізувати статус НАЗЯВО;
- оновити Положення про акредитацію освітніх програм та критеріїв оцінки освітніх програм.

Висновки. Дуже важливим аспектом процесу переходу до неklasичного реформування стало багатократне розширення інформаційної бази для початку й утілення змін, забезпечення доступності докладних даних про систему освіти й навчальні заклади для "всіх бажаючих", а не лише ініціаторів реформ. У багатьох країнах Заходу, як уже і в Україні, спостерігається "прозорість" системи освіти та головних аспектів діяльності навчальних закладів (умови вступу й навчання, навчальні плани та програми предметів і дисциплін, засоби контролю й оцінювання, фінансовий і матеріальний стан закладу тощо).

На початку ХХІ ст. знову розширилася номенклатура методів планування, оскільки до вже згаданих додався так званий "евристичний" варіант, особливості якого було використання розширеної інформаційної бази, створення й моніторинг сценарію інноваційних дій на основі попереднього моделювання чи локальних експериментів, передбачення зворотного зв'язку тощо. Планування цього типу претендує на далекосяжність у часі, на задовільну точність передбачення не лише наявного лінійного прогресу, а й на врахування найочікуваніших відкриттів і технологічних досягнень. На превеликий жаль, інноваційні методи освітнього та наукового планування, що стали звичною справою не тільки у США чи Великій Британії, а й у Південній Кореї, Японії та інших державах Сходу, неповною мірою використовують в Україні.

Як **рекомендації та перспективні напрями** варто запропонувати більш досконале дослідження й подальше застосування досягнень **комплексних новацій**, обов'язково з огляду на очікуваний прогрес в інноваційних технологіях планування та моніторингу освіти.

Список використаних джерел

- Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вісник держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2007. 20 с.
- Срмола А. М. Технологія моніторингу якості освіти : навч.-метод. посіб. Харків : Курсор, 2008. 173 с.
- Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. Київ : Вид. дім "Шк. світ" ; Вид. Л. Галіцина, 2006. 128 с.
- Маноха І. П. Моніторинг якості освіти як системна складова стратегічного менеджменту в освіті. *Вища освіта України*. Дод. 3 (т. 6). 2007. С. 402-408.
- Моніторинг якості вищої освіти із застосуванням інформаційних технологій в контексті інтегративної системи реалізації конкурентних переваг: теоретико-методологічні аспекти (2016). URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/

Olga Poliak, PhD, Assoc. Prof.
ORCID ID: 0000-0002-1981-4536
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

PLANNING AND MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION IN UKRAINE IN THE CONDITIONS OF WAR

The issues of education planning and monitoring in Ukraine during the full-scale invasion of the Russian federation in Ukraine are investigated. The relevance of the research based on the analysis of previous scientific studies, which were mainly focused on terminological and methodological issues of organization and implementation of monitoring, but a broader vision of the role of this procedure in the activities of the educational system as an important part of modern societies and economies has actually not been met.

An analysis of the evolution of changes in planning and monitoring in the education system, in particular in the choice of models of planning in the education system, which is based on an in-depth study of the socio-political atmosphere, the identification of the main currents and trends in the field of ideas about the requirements for education and primary professional training, finally the quality of education in the planning has been carried out. It is noted that the nomenclature of planning methods has expanded since the beginning of the XXI century, adding the so-called "heuristic" version, which can claim to be far in time, satisfactory accuracy in predicting not only the linear progress of existing, but also taking the most anticipated discoveries and technological advances in the educational and scientific planning.

Proposals to contribute to the effectiveness of both the monitoring itself and the use of the data obtained for the planning and implementation of innovative changes in the higher education sector and the entire national educational-scientific complex in Ukraine have been considered. Namely, it is emphasized that the effectiveness of modern reforms in the quality of education should occur solely on the basis of coherent legislation, the involvement of the public and all administrative structures in the planning and implementation. The success of their application can be seen in many European countries.

It is emphasised that the current status of reforms, planning and monitoring in Ukraine's education quality system is directly affected by the martial law after a full-scale invasion by Russia. As a result, forward-looking directions for education reform should take into account the particularly unfavourable conditions in which the whole Ukrainian education system has found itself.

Keywords: planning, monitoring, quality of education, martial law.

cgirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9F%D0%BB%D0%B8%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%D0%93\$

Островерх О. О. Педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 19 с.

"Плагіат є плагіат, що під час війни, що під час мирного часу" (2022). URL: <https://suspiilne.media/251506-plagiat-e-plagiat-so-pid-cas-vijni-so-pid-cas-mirnogo-casu-sergij-skarlet/>

Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) (2022). URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf

Що містить Національний план дій зовнішнього забезпечення якості вищої освіти? (2022). URL: <https://dejure.foundation/tpost/p4m6nj2s81-scho-mstint-natsionalni-plan-di-zovnishnog>

Jallade J. P. Modeles de planification de l'education / In: Vol. VI. Le developpement de la planification de l'enseignement. Paris, OCDE, 1971. P. 81-159.

Online event: (2022). War and Education 17.05.2022. URL: https://thecivics.eu/2022/05/10/online-event-war-and-education-ukraine/?fbclid=IwAR0Z0Mgt0cUio8Syp1tH_vQfVEdDlmiqBFv7zD4qxaMl5qwjdpnK5h595s8M

References

- Baydatska N. M. (2007). Pedagogichni umovy monitorynhu yakosti navchalnykh dosiahnen studentiv u vyshchykh navchalnykh zakladykh neдержавної форми власності : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Vinnyt. derzh. ped. un-t im. M. Kotsiubynskoho. Vinnytsia. 20 p.
- Yermola A. M. (2008). Tekhnolohia monitorynhu yakosti osvity : navch.-metod. posib. Kharkiv : Kursor. 173 p.
- Lukina T. (2006). Monitorynh yakosti osvity: teoriia i praktyka. Kyiv : Vyd. dim "Shk. svet" ; Vyd. L. Halitsyna. 128 p.
- Manokha I. P. (2007). Monitorynh yakosti osvity yak systemna skladova stratehichnoho menedzhmentu v osviti. *Vyshcha osvita Ukrainy*. Dod. 3 (t. 6). P. 402-408.
- Monitorynh yakosti vyshchoi osvity iz zastosuvanniam informatsiinykh tekhnolohii v konteksti intehratyvnoi systemy realizatsii konkurentnykh perevah: teoretyko-metodolohichni aspekty (2016). URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgibin/irbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9F%D0%BB%D0%B8%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%D0%93\\$](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgibin/irbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9F%D0%BB%D0%B8%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%D0%93$)
- Ostrovkha O. O. (2005). Pedagogichniy monitorynh yak zasib humanizatsii osvithnoho protsesu u vyshchomu navchalnomu zakladi : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Khark. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv. 19 p.
- "Plagiat ye plahiat, shcho pid chas viiny, shcho pid chas myrnoho chasu" (2022). URL: <https://suspiilne.media/251506-plagiat-e-plagiat-so-pid-cas-vijni-so-pid-cas-mirnogo-casu-sergij-skarlet/>
- Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (ESG) (2022). URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf
- Shcho mistyt Natsionalnyi plan dii zovnishnoho zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity? (2022). URL: <https://dejure.foundation/tpost/p4m6nj2s81-scho-mstint-natsionalni-plan-di-zovnishnog>
- Jallade J. P. (1971). Modeles de planification de l'education / In: Vol. VI. Le developpement de la planification de l'enseignement. Paris, OCDE. P. 81-159.
- Online event: (2022). War and Education 17.05.2022. URL: https://thecivics.eu/2022/05/10/online-event-war-and-education-ukraine/?fbclid=IwAR0Z0Mgt0cUio8Syp1tH_vQfVEdDlmiqBFv7zD4qxaMl5qwjdpnK5h595s8M

Надійшла до редколегії 07.03.22

УДК 377.3:37.091.33:001.895

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-369.2022.16.10>Олександр Пономарьов, асп.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Технологія змішаного навчання є однією з найперспективніших у сучасному суспільстві. У статті розширено поняття змішаного навчання, окреслено його історію та етапи розвитку у світі. У результаті аналізу генезису та історії появи, розвитку змішаного навчання розкрито його особливості на кожному етапі розвитку у світовій системі вищої освіти. Розглянуто основні передумови виникнення змішаного навчання в освітньому процесі. Водночас окреслено основні історичні моменти, які сформували його основні принципи розвитку технології змішаного навчання в умовах сьогодення. Запропоновано авторську періодизацію становлення та розвитку системи змішаного навчання у світі та Україні зокрема. Матеріал базується на результатах теоретичного аналізу інформаційних джерел, узагальнення та концептуального синтезу літературних джерел.

Ключові слова: змішане навчання, етапи розвитку, цифровізація освітнього процесу, генезис змішаного навчання, он-лайн-методи, інформаційно-комунікативні технології, цифрова трансформація освіти.

Постановка проблеми. Цифровізація вже стала невід'ємним компонентом життя сучасної людини, увійшовши в усі сфери та трансформувавши їх. Різка масштабна зміна формату навчання, спричинена пандемією, охопила всі рівні освіти, що призвело до стихійного використання різноманітних цифрових платформ, онлайн-методів, ресурсів, і знову викликало дискусію педагогічної громадськості про невпинний розвиток технології змішаного навчання. Загострилося протистояння між прихильниками та противниками дистанційного навчання й цифрових технологій, активно обговорюється широкий спектр питань, що сформовані новою освітньою реальністю, але й досі немає єдиного бачення послідовності етапів розвитку технології змішаного навчання та його історичної періодизації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Становленню й розвитку технології змішаного навчання у світі присвячено багато публікацій українських та зарубіжних дослідників. К. Бонк і Ч. Грехем окреслюють історичні передумови виникнення явища змішаного навчання як конвергенції традиційного й опосередкованого комп'ютером навчальних середовищ, розглядають сучасні тренди та можливі напрями його подальшого розвитку в освітній і корпоративній сферах [Bonk, Graham, 2005]. Б. Грінберг, Р. Шварц, М. Хорн досліджують трансформацію навчального середовища, зміну ролі вчителя та позиції учня під час історичного переходу від традиційної до змішаної моделі навчання [Greenberg, 2009]. Л. Карташова, І. Регейло, О. Стрижак досліджували генезис змішаного навчання [Карташова, Регейло, Стрижак, 2019]. Основні аспекти розвитку технології змішаного навчання у світі також розглядали: О. Кузьменко, О. Смірнова-Трибульська, О. Дубініна, Т. Бурлаєнко, В. Добровольський та ін. [Кузьменко, 2017; Смірнова-Трибульська, 2007; Дубініна, Бурлаєнко, Добровольський, 2021].

Метою статті є виклад авторського погляду на етапи розвитку змішаного навчання в умовах цифровізації освітнього процесу.

Завдання – дослідити історію розвитку технології змішаного навчання та окреслити основні етапи його становлення в умовах цифровізації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах господарювання інформаційно-комунікативні технології, що інтенсивно розвиваються, кидають виклик системі освіти. З технічним розвитком набирає популярності концепція змішаного навчання та поглиблюються відповідні дослідження. По-різному називають таке явище в літературі: "змішане навчання",

"гібридне навчання", "комбіноване навчання", "мікс-мод", "blended learning", – але всі ці терміни означають визначену модель навчання, в якій гармонійно поєднані форми організації навчання як у реальному (очне, вічна-віч), так і у віртуальному освітньому середовищі, а також самонавчання. Саме завдяки розвитку e-learning з'явилася нова парадигма – змішане навчання (blended learning). У перекладі з англійської "blend" означає "змішувати", що дуже точно передає сутність цієї моделі навчання. Очне навчання розвиває навички спілкування, дає можливість для рефлексії та зворотного зв'язку. Електронне навчання прискорює процес здобуття знань. У сучасному інформаційному суспільстві ці освітні моделі злилися.

Багато дослідників (Н. Болюбаш, І. Мішота, О. Глазунова, Н. Морзе, А. Підберезкіна, О. Смірнова-Трибульська, М. Хорн) зазначають, що вперше термін "змішане навчання" з'явився в кінці 1990-х рр., хоча передумови для його виникнення були ще в 1974 р., коли М. Крюгер створив "відеоплейс" – кероване комп'ютером штучне інтерактивне середовище, яке сьогодні називають елементом гейміфікації освітнього процесу [Ломоносова, 2016]. Одна з перших згадок про систему змішаного навчання з'явилася в прес-релізі компанії Interactive Learning Centers, в якому сповіщалося, що компанія пропонує не тільки онлайн-курси, а й курси із застосуванням методології змішаного навчання [Garrison, 2008].

Передумовами виникнення змішаного навчання стали [Кузьменко, 2017, с. 142]:

- по-перше, підвищення доступності персональних комп'ютерів та гаджетів. У 80-ті рр. XX ст. персональні комп'ютери стали доступними широким верствам населення за кордоном, а в 90-ті почалося стрімке поширення персональних комп'ютерів в Україні. На сьогодні практично всі освітні установи обладнані персональними комп'ютерами;
- по-друге, високий рівень проникнення інтернету та розширення каналів, що дають змогу передавати з високою якістю не тільки текст, а й відео, а також зростання кількості різних навчальних роликів та інших навчальних матеріалів у мережі "Інтернет";
- по-третє, розвиток теорій та практики програмованого навчання, що виникло в 50-ті рр. XX ст.

Потреба у сучасних формах освіти, розвитку нових компетенцій є, напевно, основною передумовою появи змішаного навчання та його актуалізації в період переходу до постіндустріальної економіки.

На швидкість розвитку технологій змішаного навчання негативно впливають такі чинники:

- викладачам доволі складно налаштуватися та почати працювати в новій парадигмі. Одна із причин виникнення цієї ситуації – небажання змінювати свою роль носія знань на роль провідника;
- виникає проблема формування нової освітньої культури, зміна ставлення студентів до навчання. Не кожен готовий взяти на себе відповідальність за власні результати, самостійно побороти певні труднощі та стикнутися зі складнощами й невдачами;
- не всі керівники закладів вищої освіти готові підтримувати та впроваджувати інновації, поповнювати матеріальну базу, вводити інтерактивні форми навчання та використовувати новітні технології.

Розглядаючи історичний розвиток технологій змішаного навчання, доцільно виділити два основних періоди [Ковальчук, 2020, с. 116]:

1. Дослідження моделі змішаного навчання з упровадженням електронного навчання (E-learning). Цей початковий етап дослідження змішаного навчання охоплює період приблизно 2000–2010 рр. Модель змішаного навчання розвивається і надає раціональнішого осмислення електронного навчання. Проблеми, що виникли у процесі електронного навчання, переконливо доводять, що воно не може повністю замінити традиційне аудиторне навчання. Тож у наукових колах усе більше досліджують поєднання традиційного навчання з електронним навчанням, одночасно створюють і розвивають різні концепції та теорії.

На цьому етапі дослідження технології змішаного навчання переважно зосереджені на теоретичній основі: формується понятійний апарат, описується сутність та

зміст, розробляються моделі змішаного навчання. Деякі дослідники обговорюють потенційні проблеми та загрози в процесі застосування технологій змішаного навчання й пропонують відповідні методи розв'язання, прогнозують тенденції розвитку в майбутньому.

2. Дослідження змішаного навчання на тлі розвитку новітніх інформаційних технологій. Дослідження змішаного навчання отримують бурхливий розвиток із 2010 р. Відмінні риси інформаційних технологій на цьому етапі становлять: технологія хмарних обчислень (Cloud Computing) та технологія інтернету (The Internet of Things). Під впливом технічного розвитку методи, прийоми, форми викладання та навчання значно змінюються, у тому числі отримали новий розвиток технології змішаного навчання.

Так, у різні періоди дослідження технологій змішаного навчання увагу дослідників привертала різні питання. Спочатку вивчали питання: "Що змішувати?", тобто яким буде результат поєднання на різних рівнях; яку методику, модель та засоби навчання застосовуватимуть тощо. Потім досліджували питання: "Як змішати?", і надавали пояснення щодо різних моделей змішаного навчання, а також конкретні, практичні поради та методичні рекомендації.

Західні дослідники виділяють 6 основних етапів становлення та розвитку змішаного навчання (див. рис.).

Доцільно деталізувати ці етапи [Garrison, 2008, с. 18]:

1. Перший дистанційний курс (1840-ві рр.). Сер Ісаак Пітман створив курси кореспондентського навчання в Лондоні для того щоб за допомогою листування навчити методу стенографії. Незважаючи на те, що комп'ютери та мобільні пристрої не були задіяні, забезпечувався мінімальний ефект зворотного зв'язку та оцінювання.

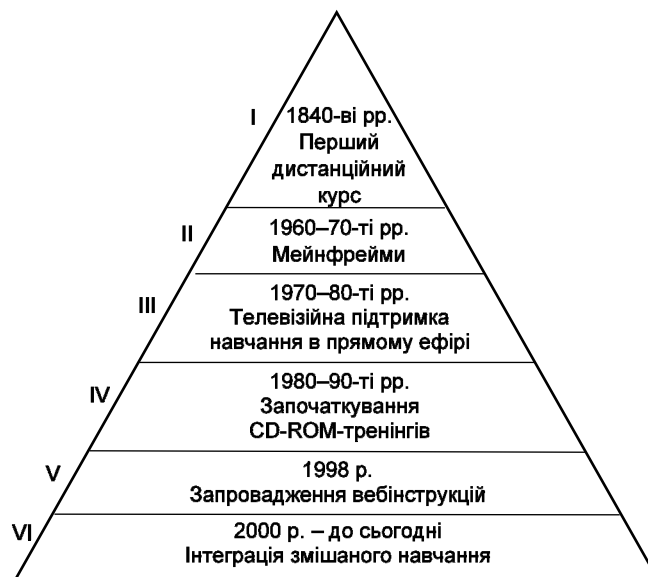


Рис. Основні етапи розвитку змішаного навчання

Джерело: побудовано автором за [Pappas, 2015].

2. Навчання на базі мейнфреймів (1960–70-ті рр.). Сучасне комп'ютерне навчання можна спостерігати на мінікомп'ютерах і мейнфреймах 1960–70-х рр. Це був перший випадок, коли навчання можна було розгорнути для незліченної кількості працівників в організації, не покладаючись на друковані матеріали та особистий контакт. Співробітники могли просто увійти до своїх символічних терміналів, щоб отримати доступ до

інформації. Однією з найвідоміших систем була "Plato", розроблена Control Data та Університетом Іллінойсу ще в 1963 р. До речі, платформа "Plato" й сьогодні успішно здійснює свою діяльність [Рашевська, 2011, с. 143].

3. Телевізійна підтримка навчання в прямому ефірі (1970–80-ті рр.). На цьому етапі змішаного навчання компанії почали використовувати відеомережі для навчання своїх співробітників. Інструктору більше не потрібно

було фізично перебувати на місці, щоб залучити нових працівників або розширити набір навичок співробітників. Це зробило навчання інтерактивнішим та цікавішим. Учні мали змогу поспілкуватися зі своїми однолітками, подивитись виступи викладача по телевізору та навіть відповісти на будь-які питання, надіславши відповіді поштою. Одним із найуспішніших практичних прикладів супутникового навчання є мережа інтерактивного телебачення Стенфордського університету. У 1970–80-х рр. Стенфорд виділяв ресурси на свою відеомережу, щоб професори могли проводити заняття в кількох місцях по всьому Сан-Франциско одночасно. Ця мережа й досі успішно функціонує. Замість надсилання завдання професору поштою чи кур'єром учні могли подати свою роботу на перевірку в режимі онлайн.

4. Започаткування CD-ROM-тренінгів (1980–90-ті рр.). Із розвитком технологій розвивалися й змішані навчальні стратегії та програми. Школи й організації почали використовувати компакт-диски для забезпечення інтерактивного навчання, наприклад із відео та звуком. Цей формат доставки містить більший об'єм інформації, що робить їх ідеальними для дистанційного навчання. Вперше в історії електронного навчання комп'ютерні курси тепер могли запропонувати багатий і всебічний досвід навчання. У деяких випадках воно навіть заміняло очне навчання. Тоді ж були представлені перші системи управління навчанням (LMS), хоча вони не пропонували такої ж самої функціональності, як доступні рішення сьогодення. Організації хотіли мати можливість відстежувати прогрес учнів і вдосконалювати навчальні онлайн-курси, а ці системи допомагали контролювати завершення курсу електронного навчання, дані про реєстрацію та продуктивність користувачів у мережі CD-ROM.

5. Запровадження вебінструкцій (1998 р.). Комп'ютери вже були не лише для виключних організацій і заможних верств населення, а й для широкого загалу. Все більше домогосподарств почали купувати персональні комп'ютери для своїх сімей, а компанії зробили ПК доступними для кожного працівника. Згодом комп'ютери почали пропонувати більшу інтерактивність. Графіка, звук і відео стали більш захоплюючими, а браузері збільшили швидкість з'єднання та надали практично кожному доступ до навчальних ресурсів інтернету. Замість розповсюдження учням компакт-дисків організації могли просто завантажити матеріали, оцінки та завдання через інтернет, а учні й собі отримували доступ одним натисканням кнопки миші. Спочатку багато розробників CD-ROM намагалися просто опублікувати свої курси електронного навчання в інтернеті без будь-яких змін. Однак вони згодом усвідомили, що наявний контент не є зручним для навчання, оскільки спостерігалися великі обсяги відеофайлів, завантаження яких займало значний час й потребувало додаткового налаштування для мережі "Інтернет".

6. Інтеграція змішаного навчання (2000 р. – до сьогодні). Нині забезпечені максимально комфортні умови для розвитку змішаного навчання. Високі темпи прогресу, активний розвиток ІКТ зумовлюють утворення нового світогляду керівників організацій, закладів освіти та закладів професійно-технічної освіти, що є безумовною перевагою змішаного підходу до навчання. Від інтерактивних сценаріїв до вебінарів та онлайн-посібників студенти мають у своєму розпорядженні широкий спектр технічних інструментів і програм. Крім того, компанії мають можливість навчати своїх співробітників у будь-якому місці та в будь-який час, а працівники можуть брати участь в онлайн-конференціях, нарадах, зібраннях та інтерактивних курсах із будь-якої точки світу.

Поєднання самонавчання із застосуванням сучасних технологій створює нові прогресивні можливості для збагачення освітнього досвіду, а також розширення бази використання наявних ресурсів.

В умовах сьогодення вважаємо доцільним доповнити наведену періодизацію, що зумовлена епідемією COVID-19, а також воєнним станом на території України. Отже, пропонуємо виділити такі етапи:

7 етап (2000–2019 рр.) – інтеграція змішаного навчання;

8 етап (2020–2022 рр.) – змішане навчання в умовах пандемії COVID-19;

9 етап (2022 р. – до сьогодні) – змішане навчання в умовах воєнного стану.

Використання цифрових освітніх ресурсів – невід'ємна та дуже важлива складова змішаного навчання. Вони мають ряд особливостей, що впливають із загальних властивостей електронних носіїв інформації, які відрізняють їх від поліграфічних видань і надають їм низку істотних переваг. В умовах змішаного навчання цифрові ресурси набувають абсолютно нових дидактичних властивостей: різноманітність форм подання навчальної інформації та мультимедійність; концентрованість, різноманітність і, як наслідок, варіативність; інтерактивність; гнучкість та адаптивність. На сучасному етапі розвитку технологій змішаного навчання активно використовують різні типи цифрових освітніх ресурсів і онлайн-сервісів [Спірін, 2009, с. 155]:

- систем управління навчанням;
- цифрових колекцій навчальних об'єктів;
- навчальних онлайн-курсів;
- інструментів для створення та публікації контенту й навчальних об'єктів;
- інструментів для комунікації та зворотного зв'язку;
- інструментів для співпраці;
- інструментів для створення спільнот (соціальні мережі);
- інструментів планування навчальної діяльності.

У змішаному навчанні можна використати як готові цифрові ресурси, так і створені самими викладачами. Проте перевагу краще віддавати комплексним електронним ресурсам, які поєднують у собі навчальний контент та інструментарій для організації освітнього процесу.

Змішане навчання, безперечно, є прогресивною освітньою технологією, що має широкі перспективи для використання та подальшого розвитку. Насамперед це пов'язано з тим, що за правильного та повноцінного застосування змішане навчання зумовлює формування цінних якостей особистості, які також відомі як навички XXI ст.:

- здатність до комплексного розв'язання проблем, урахування всіх аспектів сформованої ситуації;
- критичне мислення, здатність вибору достовірних джерел даних та відбору інформації, яка необхідна для розв'язання проблеми;
- креативність, здатність творчо переосмислити наявну інформацію, синтезувати нові ідеї та рішення;
- командна робота, уміння продуктивно взаємодіяти з іншими людьми, шукати односторонні і створювати команди;
- уміння та прагнення навчатися й розвиватися протягом усього життя;
- уміння приймати рішення та нести за них відповідальність тощо.

Висновки. На сьогодні все більшу роль відіграє змішана форма навчання в умовах цифровізації освітнього процесу. Воно бере свій початок ще з 1840-х рр. та має досвід перенесення традиційних класів у технологічне

XXI ст. Основними передумовами розвитку технологій змішаного навчання є: підвищення доступності персональних комп'ютерів; високий рівень поширення інтернету; розвиток теорій та практики програмованого навчання. Розглядаючи історичний розвиток технологій змішаного навчання, доцільно виділити два основних періоди: дослідження моделі змішаного навчання з упровадженням електронного навчання (E-learning), дослідження змішаного навчання на тлі розвитку новітніх інформаційних технологій. Західні дослідники виділяють 6 основних етапів розвитку зародження змішаного навчання: перший дистанційний курс (1840-ві рр.), навчання на базі мейнфреймів (1960–70-ті рр.), телевізійна підтримка навчання в прямому ефірі (1970–80-ті рр.), започаткування CD-ROM-тренінгів, запровадження вебінструкцій (1998 р.), інтеграція змішаного навчання (2000 р. – до сьогодні).

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження можна спрямувати на докладне вивчення кожного етапу історичного розвитку впровадження технологій змішаного навчання в освітній процес, зокрема у сферу вищої освіти. Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є пошук переваг та недоліків реалізації змішаного навчання на кожному етапі впровадження в освітній процес.

Список використаних джерел

- Bonk C. J., Graham C. R. (2005). Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. P. 3-21.
- Garrison D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. 272 p.
- Greenberg B. (2009). Blended Learning: Personalizing Education for Students: online course. URL: <https://goo.gl/7ZneuO>
- Pappas C. (2015). The History of Blended Learning. URL: <https://elearningindustry.com/history-of-blended-learning>
- Дубініна О. В., Бурлаєнко Т. І., Добровольський В. Б. Особливості впровадження змішаного навчання у підготовці майбутніх менеджерів. *Вісник післядипломної освіти*. 2021. № 15. С. 113-135.
- Ковальчук О. С., Смалюк О. В., Максимчук Т. В. Імплементация технологий смешанного обучения при преподавании иностранных языков в высшей школе. *Научные записки Национального университета "Острожская академия". Серия "Филология"*. 2020. № 10 (78). С. 115-119.
- Кузьменко О. Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка. 2017. № 3. С. 140-147.

Ломоносова Н. В. Система змішаного навчання в умовах кіберсоціалізації студентів ВНЗ. 2016. URL: http://journal.homocyperus.ru/sistema-smeshannogo-obucheniya_v_usloviyah_kibersotsializatsii_studentov

Рашевська Н. В. Програмні засоби мобільного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 1 (21). С. 142-149.

Смірнова-Трибульська О. Н. Основи формування інформативних компетентностей викладачів у сфері дистанційного навчання: монографія / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Херсон: Айлант, 2007. 704 с.

Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя в умовах змішаного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). С. 153-159.

Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти: підручник / за заг. ред. В. В. Олійника. Київ, 2019. 196 с.

References

- Bonk, C. J., Graham, C. R. (2005). Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. P. 3-21.
- Garrison, D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. 272 p.
- Greenberg, B. (2009). Blended Learning: Personalizing Education for Students: online course. URL: <https://goo.gl/7ZneuO>
- Pappas, C. (2015). The History of Blended Learning. URL: <https://elearningindustry.com/history-of-blended-learning>
- Dubinina O. V., Burlajenko T. I., Dobrovoljskij V. B. (2021). Osoblyvosti vprovadzhennja zmishanogho navchannja u pidgotovci majbutnikh menedzheriv. *Visnyk pisljadyplomnoji osvity*. # 15. P. 113-135.
- Kovalychuk O. S., Smalij O. V., Maksymchuk T. V. (2020). Implementacija tekhnologij zmishanogho navchannja pry vykladanni inozemnykh mov u vyshnij shkoli. *Naukovi zapysky Nacionalnogho universytetu "Ostrozka akademiya"*, serija "Filologhija". # 10 (78). P. 115-119.
- Kuzmenko O. (2017). Zmishane navchannja jak innovacijna forma orghanizatsiji navchalnogho procesu v shkoli. *Naukovi zapysky*. Serija: Pedagoghika. # 3. P. 140-147.
- Lomonosova N. V. (2016). Sistema zmishanogho navchannja v umovakh kibersotsializatsiji studentiv VNZ. URL: http://journal.homocyperus.ru/sistema-smeshannogo-obucheniya_v_usloviyah_kibersotsializatsii_studentov
- Rashevskja N. V. (2011). Proghramni zasoby mobilnogho navchannja. *Informacijni tekhnologhiji i zasoby navchannja*. # 1 (21). P. 142-149.
- Smirnova-Trybuljska O. N. (2007). Osnovy formuvannja informatyvykh kompetentnostej vykladachiv u sferi dystancijnogho navchannja: monoghrafija / Nacionalnijnyj pedagoghichnijnyj universytet imeni M. P. Draghomanova. Kherson: Ajlant. 704 p.
- Spirin O. M. (2009). Informacijno-komunikacijni kompetentnosti jak komponenty systemy profesijno-specializovanykh kompetentnostej vchytelja v umovakh zmishanogho navchannja. *Informacijni tekhnologhiji i zasoby navchannja*. # 5 (13). P. 153-159.
- Tekhnologhija zmishanogho navchannja v systemi vidkrytoji pisljadyplomnoji osvity (2019): pidruchnyk / za zagh. red. V. V. Olijnyka. Kyiv. 196 p.

Надійшло до редколегії 20.05.22

Oleksandr Ponomarev, postgraduate student
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

STAGES OF DEVELOPMENT OF BLENDED LEARNING TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

The technology of blended learning is one of the most promising in today's society. This article expands the notion of blended learning, discusses its history and stages of development in the world. As a result of an analysis of the genesis and history of the emergence and development of blended learning the author reveals its features at each stage of development in the world system of higher education. The main reasons for the emergence of blended learning in the educational process. At the same time the main historical moments, which formed the basic principles of its development technology of blended learning in today's conditions. The author's permutation of the formation and development of the system of mixed learning in the world and Ukraine in particular.

The paper outlines the conditions for the use of digital educational resources as an inseparable and very important component of blended learning. It is shown that their features that emerge from the general properties of digital media, which distinguish them from printed materials and give them low historical advantages. In mixed learning environments, digital resources acquire entirely new didactic properties: diversity of forms of educational information presentation and multimedia; concentration, diversity and variability, and as a result, variability; interactivity; flexibility and adaptability. It is shown what types of digital educational resources and online services are actively used at the current stage of development of blended learning technologies.

It has been announced that digital resources can be used in blended learning as well as those created by the teachers themselves. However, it is recommended that preference be given to integrated electronic resources which combine educational content and tools for organizing the educational process.

However, blended learning is an advanced educational technology that has broad prospects for use and further development. The main reason is that blended learning, when properly and fully applied, leads to the formation of valuable qualities of a person, which are also known as skills of the XXI century: Critical thinking, ability to choose reliable data sources and select information necessary for problem solving; creativity, the ability to creatively rethink the information available, to synthesise new ideas and solutions; teamwork, the ability to interact productively with others, to find like-minded people and form teams; the desire to learn and grow throughout life; the ability to make decisions and be responsible for them, etc.

Keywords: mixed learning, stages of development, digitalization of educational process, genesis of mixed learning, online methods, information and communication technologies, digital transformation of education.

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ОЦІНЮВАННЯ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ

Розкрито проблемне питання визначення основних компонентів, критеріїв, показників та рівнів розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління. На тлі постійних змін та інновацій особливої значущості набувають вимоги до військових фахівців, пов'язані з володінням міжкультурною компетентністю. Визначені критерії та показники у поєднанні з описом рівнів сформованості міжкультурної компетентності дають змогу виявляти попередній стан сформованості міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління (наявність або відсутність певних компонентів міжкультурної компетентності, ступінь їх вираженості), а в перспективі разом зі сформованим педагогічним інструментарієм – комплексно оцінити як наявні рівні, так і набуті у процесі розвитку міжкультурної компетентності під час професійної підготовки.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, професійна компетентність, компетентність, культура, компоненти, критерії, показники, рівні сформованості, суб'єкт міжкультурної комунікації.

Постановка проблеми. Вимоги сучасності, глобалізаційні процеси, інтеграція, імплементація змісту й результатів військової освіти до стандартів НАТО спрямовують нашу увагу на розвиток м'яких навичок (soft skills) на противагу жорстким – спеціальним вузькопрофесійним навичкам (hard skills), які завжди вважали основними у сфері вищої військової освіти. Навички, що дають змогу швидко реагувати на нові умови, приймати нестандартні, міжпрофесійні та універсальні рішення, нині викликають інтерес як у держав Європейського Союзу, так і всього світу. Коли говоримо про міжкультурну компетентність, визнаючи, що її розвиток саме у процесі міжкультурної комунікації, наголосимо на необхідності розвитку інтерперсональних навичок: комунікативності, уміння вести переговори, працювати у команді, запобігати конфліктам, схильності до лідерства, комплексного розв'язання проблем, когнітивної гнучкості, відкритості до нових знань, відповідальності за прийняття рішень, критичного мислення. Ефективність вирішення міжкультурних дилем потребує від військових фахівців високого рівня володіння міжкультурною компетентністю.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз сучасних вітчизняних психолого-педагогічних досліджень у галузі розвитку та формування міжкультурної компетентності указує на доволі динамічне зростання наукового інтересу до вивчення проблем її набуття та розвитку під час професійної підготовки, а також вирішення професійних завдань у міжкультурному просторі. Проблемні питання формування міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів висвітлюють І. Бахов, Д. Сайфул, формування міжкультурної компетентності в майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності – А. Токарева, О. Кричківська, проблеми розвитку міжкультурної компетентності педагогів в умовах неформальної освіти – Ю. Хелемедник, умови формування міжкультурної компетентності у майбутніх офіцерів бойового та оперативного забезпечення розкриває А. Любас, досліджує розвиток міжкультурної компетентності у студентів-іноземців С. Костюк, теоретичні та методичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного профілю розкриває Н. Самойленко. Аналіз цих та інших науково-педагогічних праць показує, що в педагогічній теорії ще не склався усталений підхід до вимірювання психолого-педагогічних явищ, а проблемне питання визначення критеріїв, показників і рівнів розвитку міжкультурної компетентності тільки саме зараз набуває наукового осмислення й практичної реалізації.

Водночас, як свідчить військово-педагогічна практика, у системі військової професійної підготовки на сьогодні не визначено критерії для оцінювання рівнів розвиненості міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління (МБУ) у професійній підготовці.

З огляду на вищезазначене **метою статті** є уточнення та визначення компонентів, критеріїв, показників і рівнів розвиненості міжкультурної компетентності в майбутніх магістрів військового управління у професійній підготовці.

Виклад основного матеріалу. Щоб визначити рівні розвиненості педагогічних явищ науковці розглядають систему якісних і кількісних критеріїв, зважаючи на те, що критерії є складними за змістом та структурою, поєднують певні показники сформованості професійних або важливих індивідуально-психологічних якостей, а також знань, навичок, умінь, що безпосередньо стосуються вимірюваного критерію. Відповідно до Великого тлумачного словника сучасної української мови критерій (від лат. criterium – засіб для судження) – це "...підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило" [Великий тлумачний..., 2009]. На думку Я. Сікори, критерій – це основа для оцінки сформованості певного явища, показник, який є якісною та кількісною характеристикою сформованості явища, властивості, інакше кажучи, показник, який вказує на ступінь сформованості того чи іншого критерію [Сікора, 2008, с. 156]. У С. Гончаренка поняття "критерій" розглянуто як "засіб, оцінку, мірило чогось" [Гончаренко, 1997, с. 181]. Дотримуємось думки С. Іванової про те, що критерій має відображати динаміку вимірюваної якості у просторі й часі та розкриватися через показники, за інтенсивністю прояву яких можна робити висновки про рівень сформованості певного критерію [Іванова, 2010].

У нашому дослідженні як критерій розуміємо особистісну якість (ознаку), яка розкриває сутність міжкультурної компетентності майбутніх МБУ, відповідає її змісту, сприяє можливості встановлення та вияву і може бути оцінена.

Науковці пропонують ряд загальних вимог до обґрунтування та визначення критеріїв:

- відображення основних закономірностей функціонування об'єкта; наявність істотних ознак предмета, тобто відображення необхідних якостей, які мають бути стійкими та постійними;
- можливість установити зв'язки між усіма компонентами явища, що аналізується;
- розкриття через низку показників, залежно від прояву яких можна робити висновки про більший чи менший ступінь вираженості певного критерію;

- відображення динаміки вимірюваної якості в часі та просторі;

- єдність якісних і кількісних показників, їх взаємодоповнюваність;

- однозначність трактування у межах дослідження;
- правомірність диференціювання рівнів розвитку явища;

- здатність до мінімізації розбіжностей у ситуації повторного оцінювання, відображення всіх складників явища.

Отже, критерій і показник (показники) безпосередньо взаємопов'язані, водночас критерій – поняття ширше, ніж показник, тому часто при одному критерії є система показників. Науково обґрунтоване встановлення критеріїв значною мірою зумовлює правильність визначення системи показників, і, навпаки, якість показника залежить від повноти й об'єктивності прийнятого критерію [Рибчук, 2020, с. 138].

Аналіз науково-педагогічних праць, присвячених дослідженню міжкультурної компетентності зокрема та компетентності загалом, дав змогу виокремити такі компоненти міжкультурної компетентності у складі концептуальної моделі розвитку міжкультурної компетентності у майбутніх магістрів військового управління [Скрипнікова, 2021]:

- особистісний – сукупність індивідуальних психологічних якостей, важливих для майбутнього МВУ та сучасного військового фахівця в цілому. У нашому дослідженні мотиваційно-ціннісний та суб'єктний критерій є складовою особистісного компонента;

- афективно-когнітивний – сукупність внутрішніх і зовнішніх проявів емоційної регуляції, на підставі яких відбувається регулювання взаємин у міжкультурному просторі. Базуються на сукупності знань, які є підґрунтям для розвитку міжкультурної компетентності з проєкцією на майбутню міжкультурну комунікацію (емоційний і когнітивний критерій);

- комунікативно-діяльнісний – сукупність умінь і навичок застосування міжкультурних знань для практичного та ефективного вирішення професійних завдань у міжкультурному просторі, уміння ефективно взаємодіяти у міжкультурному колективі – розкриває праксеологічний критерій.

Відповідно до визначених компонентів міжкультурної компетентності майбутніх МВУ виокремлено такі критерії для оцінювання рівня її розвитку: суб'єктний, ціннісно-мотиваційний, емоційний, праксеологічний, когнітивний.

Особистісний компонент, як зазначено вище, містить (ціннісно-мотиваційний та суб'єктний критерії) і відповідає таким чинникам: усвідомлення, внутрішнє прийняття багатогранності культурної картини світу як однієї з основних загальнолюдських цінностей; повага до інших, толерантне ставлення до представників інших культур, прийняття відмінностей; переконання в рівноправності й рівноцінності націй та етнічних культур; відкритість до пізнання нового; готовність до навчання; внутрішньоособистісні комунікаційні здатності; наявність сформованого вміння майбутніх МВУ ставити й вирішувати професійні завдання у процесі навчання; спроможність майбутнього МВУ приймати ефективні професійні рішення в умовах невизначеності ситуації й достойно виходити зі складних ситуацій; загальна мотивація; професійна мотивація; інтерес до вивчення МК (професійна спрямованість); прагнення до самореалізації, самоактуалізації; ефективне застосування знань, що виявляється у процесі зміни мотивів відносин. "Загальноновизнано, що від вираженості професійних мотивів залежить ефективність діяльності. Професійна мотивація динамічна, мінлива і є безперервним процесом, який розгортається під впливом постійної дії об'єктивних і суб'єктивних чинників" [Осьодло, 2012, с. 175].

Ціннісно-мотиваційний критерій розвитку міжкультурної компетентності майбутніх МВУ відображає ціннісні настанови, мотиви, цілі, пов'язані з їх майбутньою професійною діяльністю у сучасному світі, що містяться у структурі особистісного компонента концептуальної моделі розвитку міжкультурної компетентності. Безумовно, ціннісно-мотиваційний критерій показує ступінь пізнавальної активності та самостійності у процесі навчальної діяльності, прагнення майбутніх МВУ до реалізації й розвитку особистісних якостей, прагнення до самовдосконалення, самореалізації, самоактуалізації, усвідомлення суспільної та особистої значущості у розвитку міжкультурної компетентності. Конкретизовані показники та рівні ціннісно-мотиваційного критерію наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Конкретизовані показники (рівні) ціннісно-мотиваційного критерію

Показники	Рівні			
	Низький	Середній	Достатній	Високий
Мотивація (інтерес) до вивчення основ міжкультурної комунікації, професійна спрямованість; особистісні та культурні цінності	Інтерес до вивчення МК низький; вибірковий інтерес до вивчення окремих тем. Відсутність мотивації, або незацікавленість, настороженість	Розуміння та вивчення основ МК. Прояви усвідомлення вмотивованості щодо вивчення основ МК	Стійкий інтерес до вивчення МК. Прагнення до реалізації здібностей, професійних та особистісних якостей стійкі; розвиток вольових якостей достатній	Стійкий інтерес до вивчення МК; особиста зацікавленість предметом, постійне вдосконалення на практиці. Прагнення до реалізації здібностей, професійних та особистісних якостей на високому рівні; розвиток вольових якостей високий, самоактуалізація, самореалізація
Загальна мотивація	Низький рівень, нерозуміння потреби у реалізації особистісних здібностей	Усвідомлення потреби у реалізації особистісних здібностей, навичок і знань	Прагнення до реалізації особистісних здібностей, навичок і знань	Високий рівень загальної мотивації; спрямованість до реалізації себе як особистості
Професійна мотивація	Низький рівень, нерозуміння потреби у реалізації професійних здібностей	Усвідомлення потреби у реалізації професійних здібностей, навичок і знань	Прагнення до реалізації професійних здібностей, навичок і знань, узагальнення досвіду	Реалізація професійних здібностей, навичок і знань, умінь та прагнення застосувати набутий досвід у професійній сфері
Потреба у самореалізації, самоактуалізації	Відсутність потреби у самореалізації, самоактуалізації	Усвідомлення потреби у самореалізації, самоактуалізації	Розуміння можливостей для самореалізації, самоактуалізації	Прагнення до самореалізації, самоактуалізації

У межах суб'єктного критерію майбутні МВУ, спираючись на сукупність особистих цінностей, ідеалів, прагнень, переконань, досягають можливості визнавати й сприймати себе як професіоналів, оцінювати власні професійні якості та професійну діяльність, використовувати міжкультурні знання у процесі професійної діяльності, розвивати сильні сторони особистості, усвідомлювати власний рівень міжкультурної компетентності, підвищувати рівень міжкультурної обізнаності, удосконалювати професійну діяльність, об'єктивно усвідомлювати сприйняття колег, визначати можливі напрями саморозвитку, самовдосконалення, адекватно оцінювати власну професійну діяльність та її результати в міжкультурному контексті; професійно та особистісно зростати. "Реалізація особистості офіцера у професійній діяльності не зводиться лише до набору знань, умінь, навичок і норм поведінки, а

пов'язана з глибинними, смисловими виборами особистості, здатністю особистості офіцера визначити для себе значущі професійні цілі, побачити у професії природне продовження свого життєвого шляху, за "мережею" рольових вимог виявити свої смислові й ціннісні структури, які набувають особливого значення в контексті професійної діяльності" [Осьодло, 2012, с. 155].

Особистісні орієнтації виявляються у прагненні до вдосконалення, наполегливості й особистісної ефективності тощо, характеризують особистісне ставлення майбутнього МВУ до опанування високого рівня міжкультурної компетентності, розкривають стійкість інтересу, досвіду застосування навичок міжкультурної комунікації під час виконання професійних завдань. Уточнені показники та рівні суб'єктного критерію наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Конкретизовані показники та рівні суб'єктного критерію				
Показники	Рівні			
	Низький	Середній	Достатній	Високий
Професійні домагання (прагнення до успіху)	Відсутність інтересу, професійна сфера не є значущою сферою самореалізації	Поява інтересу, розуміння відповідальності за особистісний розвиток	Позитивне ставлення до професії, відповідальність. Розуміння та зацікавленість у розвитку в професійній сфері, спрямованість до самореалізації	Збалансований розвиток, сформований світогляд, індивідуально-смислове наповнення діяльності. Інтерес, зацікавленість до професійної діяльності, самореалізація у професійній діяльності; активність
Інтернальність у сфері професійних досягнень	Слабке розуміння відповідальності у професійній сфері, низька ініціативність	Розуміння відповідальності, поодинокі випадки прояви ініціативи	Усвідомленість, достатній рівень відповідальності, постійна проява ініціативи	Усвідомлення досягнень у професійній сфері, проява ініціативи, усвідомлення своєї відповідальності за прийняті рішення
Етноцентризм	Схильність до етноцентризму	Перехід до етнорелятивістського стану	Вихід із етноцентричного стану	Етнорелятивізм, розуміння та сприйняття
Етнічна толерантність	Інтолерантність	Розуміння відмінностей, вихід на середній рівень розвитку толерантності	Розвинутий рівень толерантності до інших культур, усвідомлення відмінностей, зацікавленість у вивченні відмінностей, прояв зацікавленості у налагодженні міжкультурних зв'язків	Високий рівень розуміння складності інших культур, розвинута толерантність, інтеграція культурних відмінностей, усвідомлення своєї ролі у міжкультурній взаємодії

Афективно-когнітивний компонент містить емоційний та когнітивний критерії. Поеднання емоційного й когнітивного чинників означає, що будь-який мотиваційний стан – це афективний стан (відповідно до теорії диференціальних емоцій), а отже, всі емоційні процеси або стани безпосередньо взаємодіють та неодмінно впливають на когнітивні процеси. Афективна складова афективно-когнітивного компонента передбачає становлення "емоційної культури", міжкультурну чуйність, емпатію, позитивне ставлення до представників інших культур, адекватне сприйняття відмінностей культур, включає здатність усвідомлювати й переглядати загальноприйняті стереотипи, забобони, усвідомлювати свою культурну ідентичність. Основними чинниками є: неупереджене ставлення; тактовність, самоконтроль; миролюбність.

Когнітивна складова афективно-когнітивного компонента визначає рівень інтелектуальної сфери, обізнаність, здатність до засвоєння знань про особливості й основи міжкультурної комунікації в міжкультурному просторі, опанування стратегій та знання основ запобігання конфліктним ситуаціям із урахуванням відмінностей та особливостей; уміння адекватно аналізувати культурні відмінності, бар'єри, проблеми в конкретній міжкультурній

ситуації, що може виникнути у військово-професійній діяльності. Основними чинниками є: розуміння та знання теоретичних основ майбутньої професійної діяльності в контексті соціокультурних викликів часу; знання принципів міжкультурної комунікації; знання мови представника іншої культури; знання цілей, завдань, основних ідей, категорій міжкультурної взаємодії; здатність до систематизації та узагальнення знань із проблем міжкультурної комунікації. Емоційний і когнітивний критерії відображають повноту й усвідомленість знань, що є складовою афективно-когнітивного структурного компонента міжкультурної компетентності, рівень розвитку "емоційної культури" визначають як відношення засвоєного слухачем обсягу знань до загального обсягу інформації, запропонованого для вивчення. Усвідомленість знань виявляється у ступені їх засвоєння: репродукція (механічне завчання й відтворення без пояснення), розуміння й прийняття (осмислене запам'ятовування, вільний виклад, переконаність в істинності знання), застосування й імпровізаційність, здатність до творчості (розуміння практичної значущості знань, збагачення знань власними міркуваннями, досвідом). У табл. 3–4 визначено показники та рівні емоційного й когнітивного критеріїв відповідно.

Таблиця 3

Конкретизовані показники та рівні емоційного критерію				
Показники	Рівень			
	Низький	Середній	Достатній	Високий
Загальний рівень самоконтролю, саморегуляції поведінки	Слабо контрольований	Середній рівень самоконтролю	Розвинутий рівень самоконтролю	Високий рівень самоконтролю
Комунікативна спрямованість (тип психологічної настанови: миролюбність, уникнення, агресія)	Негативна настанова. Агресивний до інших культур, низький рівень сприйняття	Уникнення можливості комунікації, поодинокі випадки комунікації	Уміння встановлювати контакти. Прагнення до нових міжкультурних контактів, прийняття відмінностей інших культур	Стійке вміння встановлювати нові міжкультурні зв'язки, уміння їх підтримувати. Миролюбність до представників інших культур, гнучкість, щирість, відкритість

Таблиця 4

Конкретизовані показники та рівні когнітивного критерію				
Показники	Рівень			
	Низький	Середній	Достатній	Високий
Міжкультурна обізнаність, теоретичні знання особливостей культур, спілкування, правил поведінки, класифікації культур, стратегій поведінки	Слабкі знання основ МК та часткове (стереотипне) сприйняття культурних особливостей представників країни, з якими відбувається спілкування	Фрагментарні знання основ МК та розуміння культурних особливостей представників країни, з якою ведеться спілкування	Достатнє розуміння власної ментальності, культурної ідентичності та національно-культурної ідентичності; розуміння особливостей свого народу; знання культурних особливостей країни, з представником якої відбувається спілкування; прагнення до міжкультурної співпраці; відкритість до нового досвіду	Стійке знання власної ментальності та національно-культурної ідентичності; знання культурних особливостей країни, традицій, загальноприйнятих правил у культурі, яку вивчають; знання моделей поведінки в ділових і повсякденних ситуаціях; міжкультурна обізнаність в особливостях вербальної і невербальної поведінки; допустимі норми поведінки з представником іншої культури; можливість інтегрування в іншу культуру
Знання основ міжкультурної комунікації, особливостей і відмінностей інших культур	Слабке стереотипне уявлення про основи МК, особливості та відмінності інших культур	Фрагментарні знання основ МК, особливостей і відмінностей інших культур, нерозуміння їх застосування	Достатній рівень знань основ МК, у разі потреби – уміле їх застосування на практиці. Добре знання відмінностей та особливостей, уміння визначати стратегію, потрібну в певній ситуації	Володіння чіткими знаннями, основами МК, постійне оперування ними, прояви імпровізаційності, гнучкості, стійке вміння їх застосовувати, визначати відповідну стратегію, аналізувати ситуацію, що склалася

У **комунікативно-діяльнісному компоненті** розглядаємо такі чинники: уміння й готовність сприймати з повагою та рівнем прояву емоцій, прийнятим в іншій культурі; застосування навчальних, поведінкових стратегій, що забезпечують майбутнього МБУ вміннями ефективного спілкування та взаємодії в міжкультурному середовищі; прояв комунікабельності; використання попереднього професійного досвіду; уміння аналізувати ситуацію, що виникла у процесі міжкультурної комунікації, та самовизначитися в ній, гнучко реагувати на її зміни, реалізовувати саморегуляцію своєї поведінки з позиції толерантності; виявляти зовнішні комунікативні особистісні навички. Усі ці чинники ми поєднали в **праксеологічному критерії**.

Праксеологічний критерій (від грец. *praktikos* – активний, діяльний) виражає рівень оволодіння знаннями, вміннями й навичками міжкультурної комунікації, продуктивності та активності, необхідні для спілкування і взаємодії у міжкультурному просторі, з урахуванням таких особистісних якостей, як толерантність і комунікабельність, світоглядна зрілість, сформованість національної свідомості, громадянська відповідальність, творча активність і високий рівень загальної культури. Зазначений критерій характеризує комунікативно-діялісний, поведінковий бік готовності до застосування знань, навичок і вмінь під час виконання військово-професійних завдань, демонструє систему інтегрованих знань (мовленнєвих,

культурологічних) та рівень сформованості комунікативних умінь. **Праксеологічний критерій** визначає сформованість професійно-особистісних якостей майбутніх МБУ, активність та успішність їх міжкультурної взаємодії. Критерій характеризує: наявність у майбутніх МБУ здатності та готовності застосовувати здобуті знання для вирішення завдань у міжкультурному середовищі; сформованість основних навичок роботи; уміння використовувати набутий інтегрований досвід для вирішення творчих і професійних завдань; здатність приймати професійні ефективні рішення; спроможність самостійно планувати подальший професійний та особистісний саморозвиток. Цей критерій оцінюється процесуальними показниками, одним з яких є здатність майбутніх МБУ до інтегрування наявних знань для ефективного міжкультурного спілкування, що сприятиме не лише розвитку їх логічного мислення, а й спонукатиме до самовдосконалення та поповнення міждисциплінарних знань. Зазначене дасть змогу виявляти здатність і готовність до вирішення професійних завдань у межах своїх повноважень із представниками інших культур.

Серед визначених критеріїв **праксеологічний** поєднує комунікативну, поведінкову, діялісну сфери майбутнього МБУ та вміння творчо оперувати здобутими знаннями, які відповідають змісту міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління.

Таблиця 5

Конкретизовані показники та рівні праксеологічного критерію

Показники	Рівень			
	Низький	Середній	Достатній	Високий
Комунікативна діяльність (КД)	Відмежування від міжкультурної комунікації, відсутність КД, невміння налагоджувати міжкультурні зв'язки	Помірна включеність у міжкультурний процес, прагнення до КД	Періодична залученість до КД, можливість конструктивної комунікації, здатність підтримувати і налагоджувати міжкультурні зв'язки. Вміння вирішувати професійні завдання у міжкультурному просторі	Постійна включеність до КД, стійке прагнення до міжкультурного діалогу, продуктивна міжкультурна взаємодія, стійка конструктивна міжкультурна комунікація, систематичність підтримання комунікативних зв'язків
Організаційна діяльність	Відсутність організаційної діяльності (ОД), невміння спланувати свою організаційну діяльність	Помірна включеність в організаційну діяльність, робота в міжкультурному середовищі, відсутність прояви ініціативи	Постійне залучення до міжкультурної організаційної діяльності, уміння організувати міжкультурну діяльність, постійні прояви ініціативи	Стійке залучення, інтеграція (ОД), прояв культурної ліміальності, що передбачає побудову певних міжкультурних "мостів", між-культурного діалогу та міжкультурного посередництва в (ОД), ініціативність
Імпровізаційність (здатність до інтегрування досвіду, знань і різних видів діяльності)	Невміння застосовувати відповідні стратегії, особливості поведінки, притаманні іншій культурі	Слабке, невпевнене, вибіркоче застосування відповідних стратегій, особливостей поведінки, притаманних іншій культурі, часткове поєднання діяльнісної складової зі знаннями, невміння імпровізувати	Застосування відповідних стратегій, особливостей поведінки, притаманних іншій культурі, уміння аналізувати й запобігати виникненню "незручних" ситуацій або конфліктів, прояви творчого підходу до вирішення професійних завдань, чітке поєднання діяльності, поведінки у вирішенні завдань	Стійке, впевнене застосування від-повідних стратегій, особливостей поведінки, притаманних іншій культурі, уміння аналізувати та запобігати виникненню "незручних" ситуацій або конфліктів, у разі потреби виступити посередником між сторонами конфлікту, прояв імпровізаційності, творчий підхід, уміння синтезувати знання, досвід

Для виявлення динаміки розвитку міжкультурної компетентності майбутніх МБУ було виокремлено чотири рівні її розвитку: високий, достатній, середній, низький. Кожен із рівнів відповідає певному якісному стану готовності її учасників до міжкультурної взаємодії.

Високий рівень характеризується виявом концептуального, системного, творчого підходів до вирішення професійних завдань у міжкультурному просторі, багатого іншомовного міжкультурного досвіду відповідно до засвоєних інтегральних знань у міжкультурній діяльності, сформованістю усвідомленої потреби використовувати міжкультурні навички у професійній діяльності, здатністю результативно й компетентно брати участь у різних формах міжкультурної комунікації (конференціях, круглих столах, нарадах, обговореннях, спільних навчаннях, дискусіях, наукових публікаціях). Фахівець із високим рівнем розвитку міжкультурної компетентності має: розвинуте практичне та критичне мислення; високий рівень особистісних цінностей, мотивації до професійного розвитку, самоактуалізації, самореалізації; високий рівень знань про відмінності культур, акумуляцію досвіду, продуктивну міжкультурну взаємодію, культурну ліміальність для створення "мостів" між культурами, посередництва та діалогу, критичного сприйняття й аналізу іншої культури; свідоме прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення; вихід на рівень можливості інтеграції в інший культурний простір із мінімальним відчуттям "культурного шоку".

Достатній рівень розвитку міжкультурної компетентності майбутніх МБУ, порівняно з високим, характеризується меншою продуктивністю міжкультурної діяльності й містить такі особистісні та професійні якості: здатність брати участь у різних формах міжкультурної професійної комунікації (конференціях, круглих столах, спільних навчаннях, робочих нарадах, обговореннях); добре володіння міжкультурними знаннями, знаннями основ міжкультурної комунікації, достатній міжкультурний досвід і прагнення до його збагачення, сформованість

усвідомленої потреби використовувати міжкультурний досвід у професійній діяльності; здатність налагоджувати й ефективно проводити міжкультурну комунікацію; відкритість, легкість, толерантність, налаштованість на міжкультурний простір; імпровізаційність, гнучкість і системність мислення; здатність до самокритики, прагнення до особистісних та професійних самовдосконалення й самоактуалізації.

Середній рівень виявляється в цілеспрямованому розвитку особистісних здатностей, прагненні до оновлення знань і вдосконалення своєї особистості. Рівень військово-професійних знань характеризується мінімізацією міжкультурних відмінностей, виникненням міжкультурної грамотності, розумінням наявності відмінностей і їх прийняттям, адекватним рівнем толерантності, помірною включеністю в міжкультурний процес (наявності практики лише в поодиноких випадках), виникненням інтересу й відкритості до міжкультурної комунікації, можливість налагодження міжкультурних зв'язків, виникненням мотивації в розвитку міжкультурної компетентності, зацікавленістю в самоактуалізації, прагненні підвищити свій професійний та особистісний рівень. Військовий фахівець має достатні знання з питань загальної та професійної культури, теоретичних основ міжкультурної компетентності, усвідомлює необхідність підвищення свого професійного рівня, посередньо володіє міжкультурними знаннями, має обмежений міжкультурний досвід, налаштований на міжкультурну комунікацію, ситуативно здатний до вирішення професійно орієнтованих проблемних ситуацій у міжкультурному середовищі; відкритість, налаштованість на продуктивну міжкультурну професійно орієнтовану комунікацію – ситуативні.

Низький рівень характеризується наявністю базових фахових і психологічних знань та вмінь, виконанням дій без застосування імпровізацій, недостатнім рівнем активності, однак розумінням необхідності підвищувати рівень міжкультурної комунікації та саморозвитку, бажанням захиститися від культурних відмінностей

поділом на "свій-чужий", слабким поверховим уявленням про наявні міжкультурні відмінності, відсутністю міжкультурної практики, поверховою обізнаністю з особливостями міжкультурної комунікації, що призводить до значної кількості недоліків у діяльності. Ознаками низького рівня розвиненості міжкультурної компетентності майбутніх МВУ є брак культурологічних знань, недостатня розвиненість умінь, зокрема вільного комунікування, комунікабельності, толерантності, імпрізаційності, а також завищений рівень етноцентризму, низький рівень самоконтролю та саморегуляції, низька мотивація й неготовність відповідати за результати прийнятих рішень.

Отже, особливості низького рівня є недостатньо розвинена система структурних і змістових компонентів міжкультурної компетентності майбутніх МВУ, що потребує вдосконалення та розвитку всіх її складників. Низький рівень розвитку міжкультурної компетентності характеризується наявністю таких особистісних та професійних якостей майбутнього МВУ: неготовності до міжкультурної комунікації, вирішення професійних проблемних ситуацій у міжкультурному просторі; демонстрування міжкультурних знань, міжкультурного досвіду, відсутності прагнення до його збагачення; неприйняття нового, формалізму; обмеженості знань про особливості міжкультурної комунікації. Зауважимо, що на сьогодні з огляду на сучасні вимоги до військових фахівців та отримані результати констатувального експерименту рівень сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх МВУ наближений до середнього рівня.

Висновки. За результатами теоретичного дослідження визначено, що міжкультурну компетентність доцільно діагностувати за суб'єктивним, ціннісно-мотиваційним, когнітивним, емоційним і праксеологічним критеріями. Такий підхід дав змогу визначити відповідні компоненти й оцінити їх за системою показників, які відображають найбільш значущі ознаки критеріїв. Уточнені та виокремлені нами критерії, показники та рівні у поєднанні з анкетами, дидактичними тестами, ситуативними кейсами, методами й тестами забезпечують можливість оцінювання наявного рівня міжкультурної компетентності, а також визначення динаміки розвитку рівня міжкультурної компетентності у процесі професійної підготовки.

Для оцінювання сформованості міжкультурної компетентності визначено такі рівні міжкультурної компетентності майбутніх МВУ: низький, середній, достатній, високий. Кожен із цих рівнів може змінюватися за умов

досягнення максимальних показників розвитку попереднього. Для оцінювання рівня сформованості міжкультурної компетентності розроблено педагогічний інструментарій, використовуючи який можна оцінити міжкультурну компетентність кількісно та якісно.

Подальшим напрямом досліджень буде комплексне діагностування рівнів міжкультурної компетентності за допомогою розробленого та обраного апробованого педагогічного інструментарію.

Список використаних джерел

- Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Перун, 2009. 1736 с.
Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту (педагогічні науки)*. 2010. № 52. С. 152-156.
Ковальчук В. В., Моїсєєв Л. М. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / 3-тє вид. Київ : Професіонал, 2005. 240 с.
Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера : монографія. Київ : МОУ, НАПНУ, 2012. 463 с.
Рибчук О. О. Розвиток фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти : дис. ... д-ра філос. Київ : НУОУ, 2020. 314 с.
Сікора Я. Б. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Вісник ЖДУ ім. І. Франка*. Житомир. 2008. № 42.
Скрипнікова В. О. Модель розвитку міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління у професійній підготовці. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : МОНУ, ХДУ, 2021. Вип. 94. С. 120-129.

References

- Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoji ukrainskohoji movy (2009) / uklad. i gholov. red. V. T. Busel. Kyiv : Perun. 1736 p.
Ghonorchenko S. U. (1997). *Ukrainskijj pedagoghichnij slovnyk*. Kyiv : Lybidj. 376 p.
Ivanova S. V. (2010). Kryteriji ta pokaznyky rozvytku profesijnoji kompetentnosti vchyteliv biologhiji v zakladakh pisljadyplomnoji pedagoghichnoji osvity. *Visnyk Zhytomyrskoghohgo derzh univers (pedagoghichni nauky)*. # 52. P. 152-156.
Kovaljchuk V. V., Mojsjejev L. M. (2005). *Osnovy naukovykh doslidzhenj* : navch. posib. 3-tje vyd. Kyiv : Profesional. 240 p.
Osjodlo V. I. (2012). *Psykhologhija profesijnogho stanovlennja oficera* : monoghrafija. Kyiv : MOU, NAPNU. 463 p.
Rybchuk O. O. (2020). *Rozvytok fakhovoji kompetentnosti vykladachiv specialnykh dyscyplin vyshhykh vijskovykh navchalnykh zakladiv u systemi pisljadyplomnoji osvity* : dys. ... d-ra filos. Kyiv : NUOU. 314 p.
Sikora Ja. B. (2008). *Kryteriji ta rivni sformovanosti profesijnogi kompetentnosti majbutnjogho vchytelja informatyky*. *Visnyk ZhDU im. I. Franka*. Zhytomyr. # 42.
Skrypnikova V. O. (2021). *Modelj rozvytku mizhkulturnoji kompetentnosti majbutnikh maghistriv vijskovogho upravlinnja u profesijnij pidghotovci*. *Pedagoghichni nauky* : zb. nauk. pr. MONU, KhDU. Vyp. 94. P. 120-129.

Надійшла до редколегії 04.03.22

Valeria Skrypnikova, adjunct
ORCID ID: 0000-0002-0056-7299
National Defense University of Ukraine named after I. Chernyakhovsky, Kyiv, Ukraine

COMPONENTS, CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF ASSESSMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE MASTERS OF MILITARY ADMINISTRATION

The article reveals the problem of identifying the main components, criteria, indicators and levels of the development of intercultural competence of future masters of military management. On the background of constant changes and innovations the requirements for military professionals related to the possession of intercultural competence are of particular importance.

Based on the analysis of scientific and pedagogical works devoted to the study of intercultural competence in particular and competence in general the following components of intercultural competence in the conceptual model of the development of intercultural competence in future masters of military management were identified: Personal – an assemblage of individual psychological qualities that are important for a future MIA and a modern military practitioner in general. In our study the motivational-value and subject criterion is a component of the personality component; the affective-cognitive one is an aggregate of internal and external manifestations of emotion regulation, on the basis of which the regulation of interrelations in the intercultural space is carried out. They are based on a body of knowledge that is the basis for the development of intercultural competence with a projection for future intercultural communication (emotional and cognitive criterion); Communicative-activities – a set of skills and abilities to use intercultural knowledge for practical and effective solution of professional tasks in the intercultural space, the ability to effectively interact in the intercultural team – reveals the praxeological criterion.

It is given, The identified criteria and indicators combined with the description of the intercultural competence proficiency levels will be able to reveal the current state of intercultural competence proficiency of future military management masters (presence or absence of some components of intercultural competence, The level of their expression), and in the long term together with the formed pedagogical toolkit – to assess comprehensively both the existing levels and the acquired ones in the process of intercultural competence development in the course of vocational training.

Keywords: intercultural competence, intercultural interaction, culture, components, criteria, indicators, levels of formation, subject of intercultural communication.

УДК 378.1

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-369.2022.16.12>Євгеній Спіцин, канд. пед. наук, проф.
ORCID ID: 0000-0001-8385-4789Вікторія Лещенко, асп.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ВПЛИВ НАЦІОНАЛЬНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ НА РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Висвітлено результати дослідження прояву ментальних факторів у реакціях науково-педагогічних працівників у контексті сприйняття ними заходів із реформування системи вищої освіти України; визначено типи реакцій науково-педагогічних працівників, що корелюють із ознаками української ментальності, на заходи з реформування вищої освіти.

Ключові слова: національна ментальність, ознаки української ментальності, історія української ментальності, реформування системи вищої освіти, сприйняття заходів із реформування.

Постановка проблеми. Успішність заходів із реформування системи вищої освіти першочергово пов'язана з характером сприйняття таких заходів безпосередніми суб'єктами процесу: здобувачами освіти, педагогічними й науково-педагогічними працівниками та представниками суспільства загалом.

Прикметним є те, що в більшості країн загальне сприйняття реформ, а й відповідно первинні реакції на них дещо відрізняються. Це означає, що представникам кожної національності притаманні відповідні реакції, що першочергово залежать від факторів національної ментальності [Спіцин, Лещенко, 2021, с. 34–38].

Цю тезу підтверджує також і те, що фактори національної ментальності формують вроджені (ті, що формувались унаслідок систематичних дій на певні події та формували відповідні нейронні шляхи в мозку) й набуті ознаки ментальності (вплив сучасних подій, що відрізняються від характеру взаємодії й подій минулого покоління).

Такі ознаки в подальшому формують особливі для кожної національності типи реакцій. Окремі положення, що розширюють представлені результати дослідження щодо структури національної ментальності в нейронауковому контексті й ознак української ментальності, опубліковано у Віснику Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Педагогіка, № 15.

Розуміння типів ментальних проявів українців може допомогти підвищити ефективність процесу реформування системи вищої освіти. Результати дослідження можна використати під час безпосереднього планування заходів з того чи іншого напрямку реформування Міністерством освіти й науки України, зокрема під час розробки PR-стратегії реформи системи вищої освіти для підсилення ефективності проведення таких заходів.

Мета дослідження – визначити прояви ментальних факторів у контексті сприйняття науково-педагогічними працівниками процесу реформування системи вищої освіти.

Аналіз останніх публікацій. Вплив "національної ментальності" на різні процеси став предметом дослідження багатьох українських і міжнародних науковців, зокрема О. Александрова, О. Бойко, О. Базалюк, О. Бондаренко, П. Дінцельбахера, Б. Левюк, Л. Мальцева, С. Хрипко, Г. Яценко; формування української ментальності у своїх працях аналізували І. Поліщук, Ю. Михайло, О. Стражний, Б. Чорномаз; вплив національної ментальності на процес реформування розглядали П. Лепак, П. Попівняк, Д. Стоніс.

Виклад основного матеріалу. Для визначення проявів української ментальності в реакціях науково-педагогічних працівників у контексті сприйняття ними заходів, що спрямовані на реформування системи вищої освіти

України, у листопаді-грудні 2021 р. нами було проведено анкетування 213 науково-педагогічних працівників, що охопило 8 закладів вищої освіти з різних регіонів України:

- **Східна Україна:** Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (м. Харків), Комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради (м. Харків), Донецький юридичний інститут МВС України (м. Донецьк), Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків);

- **Західна Україна:** Львівський національний університет імені Івана Франка;

- **Північна Україна:** Національний університет "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка (м. Чернігів);

- **Південна Україна:** Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (м. Одеса);

- **Центральна Україна:** Національний університет "Києво-Могилянська академія" (м. Київ).

Для проведення анкетування було розроблено систему запитань різних типів, зокрема з вибором однієї відповіді з чотирьох можливих, запитання на встановлення відповідностей, запитання, що передбачали коротку відповідь або розгорнуту. Така варіативність типів завдань дала змогу комплексно досягти поставленої мети, зокрема знизити рівень похибки отриманих результатів.

Вибірка респондентів є репрезентативною відносно віку, статі та регіону проживання. Анкета складалась із трьох комплектів кластерних запитань, які розподілено відповідно до можливих проявів визначених раніше ознак української ментальності.

Комплекти кластерних запитань дали можливість комплексно оцінити вияв тієї чи іншої ознаки української ментальності в реакціях науково-педагогічних працівників.

Перший кластер запитань було спрямовано на виявлення первинних реакцій на впровадження заходів із реформування системи вищої освіти. Комплект передбачав надання відповідей на запитання різного типу, що дало змогу мінімізувати похибку в результатах.

Як стимул до першого кластера запитань була змодельована ситуація із вигаданим змістом, що давала змогу визначити не тільки первинні реакції на ініціацію освітньої реформи, а й характер їх виявлення та чи є такі реакції розрізненими, чи однаковими для всіх представників різних регіонів.

Основна суть стимулу полягає в тому, що "Уряд нашої держави прийняв рішення щодо оновлення програми реформування системи вищої освіти України". Перед описаною ситуацією було акцентовано, що вона стосується конкретно респондента; у самій же ситуації

© Спіцин Євгеній, Лещенко Вікторія, 2022

було обґрунтовано необхідність запропонованих змін і висвітлено подальший план дій для його реалізації.

Наведемо один із прикладів завдань до цього сти-мулу: "Запишіть 5–10 слів, що якнайкраще описують Вашу реакцію на висвітлені освітні новини вище".

Щоб не обмежувати респондентів у демонстрації своїх реакцій, а також для встановлення/спростування розрізненості таких реакцій у сприйманні науково-педагогічними працівниками було запропоновано надати коротку відповідь, замість обрання однієї/двох із кількох запропонованих.

Було отримано різні відповіді респондентів на кластерні запитання за змістовим та емоційним забарвленням, унаслідок чого ми умовно їх розподілили на п'ять типів реакцій: нейтральні, проактивно позитивні, пасивно позитивні, проактивно негативні та пасивно негативні (див. рис. 1).

Відповіді на запитання першого кластера, по-перше, можуть свідчити про розрізненість типів реакцій серед науково-педагогічних працівників, що також можна пояснити впливами різних держав на формування української ментальності в певний період утвердження української державності; по-друге, у реакціях респондентів частіше виявляється значне переважання (64,8 %, із урахуванням нейтральних) пасивних реакцій як позитивних, так і негативних, що пояснює певну обережність респондентів у висловленні власних думок, і це може бути пов'язаним зі зневірою у намаганні влади реалізувати, дійсно, глибокі зміни в освітній системі та зневірою у власних можливостях вплинути на перебіг реформування – що так само корелює із визначеними під час аналізу ознаками української ментальності.

Отримані результати першого кластера також було проранжовано за регіонами – певний тип реакцій виявлявся в деяких регіонах значно яскравіше, ніж в інших

регіонах. Однак щоб констатувати риси, що притаманні саме для певного регіону, необхідно провести додаткове дослідження та збільшити кількість представників із регіонів, зокрема розширити кількість міст.

У наступному кластерному комплекті запитань респондентам було запропоновано дещо розширену інформацію щодо тих самих нововведень. Слід оцінити необхідність запропонованих змін напряму процесу реформування за шкалою від 0 до 6, де 0 – потреби немає, не підтримую нововведень, а 6 – потреба цілком обґрунтована, повністю підтримую рішення. Результати подано на рис. 2.



Рис. 1. Первинні реакції науково-педагогічних працівників на заходи з реформування системи вищої освіти

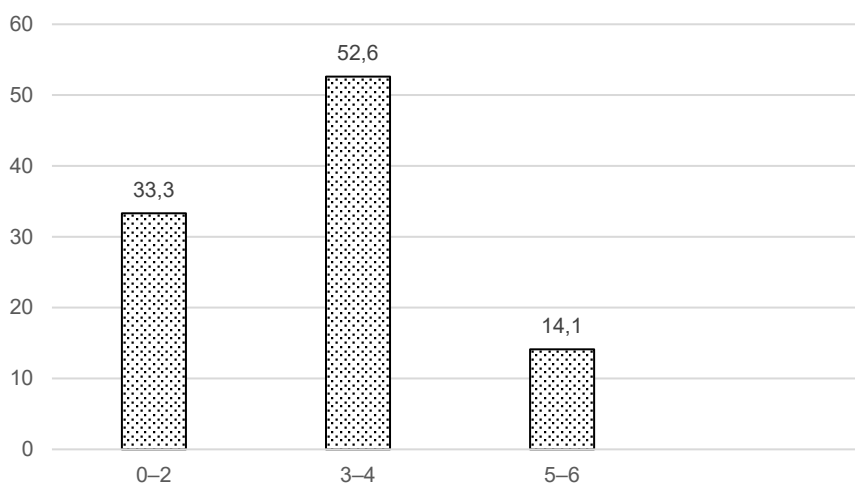


Рис. 2. Оцінювання науково-педагогічними працівниками необхідності впровадження запропонованих заходів із реформування системи вищої освіти

Зокрема, щоб з'ясувати необхідні обставини для еволюції сприйняття заходів із реформування респондентами в цьому самому комплекті кластерних запитань було запропоновано визначити умови, які б могли вплинути на зміну характеру їхніх первинних реакцій.

Отримані відповіді мали дещо подібне наповнення, тому можливим став їх умовний розподіл за напрямками: збільшення рівня залученості науково-педагогічних працівників до прийняття рішень, надання додаткових роз'яснень Міністерством освіти і науки, самостійне опрацювання документів (див. рис. 3).

Відповіді респондентів свідчать, що позитивно на реакції переважної більшості науково-педагогічних працівників вплинуло б більше залучення їх до обговорень і визначення необхідних напрямів процесу реформування системи вищої освіти (44,1 %).

На нашу думку, такий варіант був визначений більшою кількістю респондентів саме через те, що вони більше довіряють людям із їхнього безпосереднього професійного оточення та відчують, що так заходи матимуть більшу ефективність, аніж те, що пропонують без урахування їхніх професійних думок та апробацій.

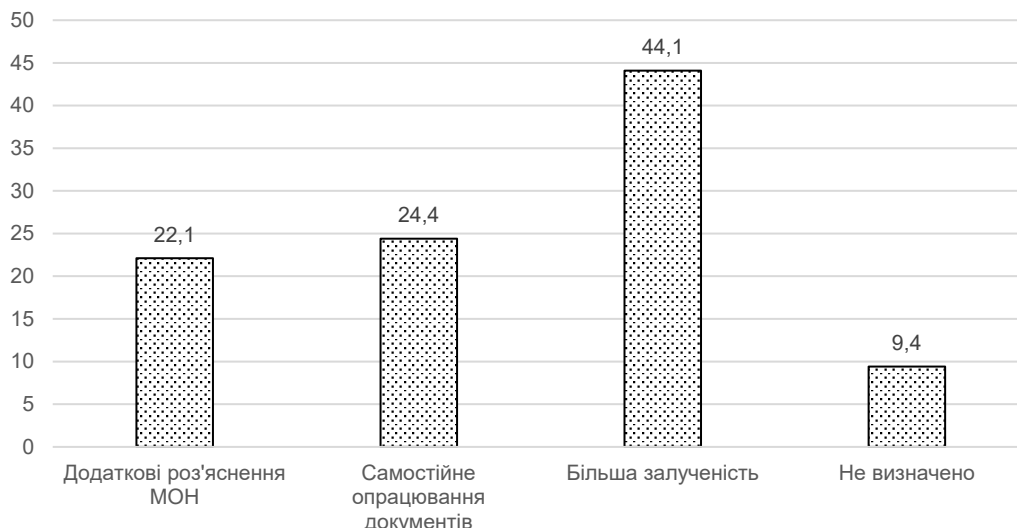


Рис. 3. Обставини, що могли вплинути на сприйняття науково-педагогічними працівниками запропонованих заходів із реформування системи вищої освіти

Зазначимо, що під час розгорнутих відповідей на наступні запитання респонденти пропонували своє бачення залученості їх до цього процесу, зокрема проведення певних заходів на рівні регіонів із подальшим висуненням кандидата, що в подальшому представляв би їхні інтереси на рівні робочих груп.

Такі результати також підтверджують взаємозв'язок пасивності в реакціях науково-педагогічних працівників і недовіри до рішень влади.

Останній комплект кластерних запитань було спрямовано на з'ясування безпосередньої готовності науково-педагогічних працівників упроваджувати заходи з реформування системи вищої освіти під час своєї повсякденної професійної діяльності в тому вигляді, в якому було запропоновано першопочатково (див. рис. 4).

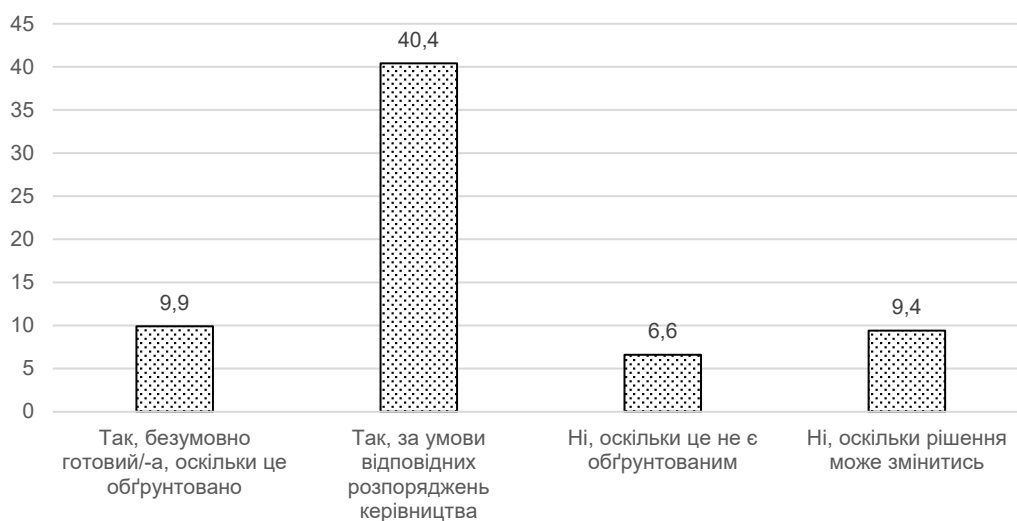


Рис. 4. Готовність науково-педагогічних працівників до швидкого впровадження запропонованих заходів із реформування системи вищої освіти

Значний відсоток відповідей респондентів (43,1 %) свідчать про припущення науково-педагогічними працівниками, що запропоновані зміни не є остаточними, незважаючи на їх прийняття. Такі результати демонструють певну невпевненість у рішеннях, які приймаються.

Отже, під час опитування констатовано домінування таких проявів української ментальності, як:

- розрізненість реакцій на необхідність упровадження змін;
- значна недовіра до тих, хто приймає освітні рішення, та відповідна невпевненість у необхідності таких рішень;

- пасивність у вияві первинних реакцій на заходи, що пов'язані з процесом реформування системи вищої освіти, та первинний спротив до таких нововведень;

- значна витривалість до очікування позитивних змін.

Після аналізу отриманих відповідей респондентів ми констатували певний зв'язок між ними, що дало змогу визначити типи проявів ключових ознак української ментальності серед науково-педагогічних працівників.

За результатами проведеного опитування визначено 4 типи сприйняття науково-педагогічними працівниками заходів із реформування системи вищої освіти, які отримали умовну назву відповідно до емоційного наповнення:

нейтральний, негативний і позитивний. Характеристику визначених типів сприйняття подано в табл. 1.

У всіх визначених типах домінантними ознаками залишалися ті, що було визначено за результатами

проведеного опитування, однак дії, через які вони виявлялися, дещо відрізнялись.

Таблиця 1

Типи проявів української ментальності науково-педагогічних працівників

Тип первинного сприйняття	Характеристика
Нейтральний	Характеризується значною недовірою до рішень влади у сфері освіти, відповідними сумнівами та невпевненістю в необхідності запропонованих заходів. Дії відзначені пасивністю, що пов'язано зі зневірою у власних впливах на планування заходів із реформування системи вищої освіти. Дії виявлені тільки після відповідних розпоряджень адміністрації. Реакції на такі заходи не виявляють, допоки це не почне стосуватись безпосередньо їх. Обставини, що можуть уплинути на зміну характеру сприйняття таких заходів, переважно визначають у самостійному опрацюванні документів.
Негативний	Характеризується значною недовірою до будь-яких рішень влади у сфері освіти. Заходи з реформування вважають необґрунтованими й такими, в яких немає потреби. Переважно реагують на будь-які заходи в контексті реформування емоційно й агресивно, однак вияв таких реакцій буває активним, а частіше – пасивним через зневіру, що це якось може вплинути на рішення. Здебільшого не готові миттєво виконувати запропоновані заходи, але очікують певних змін таких рішень. Обставин, що можуть уплинути на зміну характеру сприйняття таких заходів, зазвичай не визначають.
Позитивний	Характеризується недовірою до окремих рішень влади у сфері освіти. Заходи в контексті реформування вважають обґрунтованими. Здебільшого підтримують запропоновані заходи. Обставини, що можуть уплинути на зміну характеру сприйняття таких заходів, переважно визначають у додаткових поясненнях МОН.

Відповіді респондентів на це запитання свідчать про певну обережність і пасивність із боку науково-педагогічних працівників, навіть із урахуванням розширення інформації. Це знову ж таки може бути підтвердженням вияву певного рівня недовіри до впроваджуваних заходів влади та певної зневіри у власних можливостях щодо впливу на відповідні рішення.

Відповідно, більшість респондентів (52,6 %) схилилась переважно до проміжного (середнього) характеру підтримки таких дій. Ці результати також можуть свідчити про великий резерв здатності тривалого очікування позитивних змін серед українського народу, що виявлено в готовності респондентів змінювати своє сприйняття запропонованих змін, але для цього потрібно більше додаткових обставин.

Висновки та напрями подальших досліджень. Для визначення проявів української ментальності в реакціях науково-педагогічних працівників у контексті сприймання ними заходів, що спрямовані на реформування системи вищої освіти України, у листопаді-грудні 2021 р. нами було проведено анкетування 213 науково-педагогічних працівників.

Для цього було використано систему запитань, що складалась із трьох взаємодоповнюючих кластерних блоків. Комплекти кластерних запитань давали змогу комплексно оцінити вияв тієї чи іншої ознаки української ментальності в реакціях науково-педагогічних працівників.

Щоб максимально наблизити учасників дослідження до реальних умов, зміст ситуацій та запитань в анкеті було підібрано відповідно до напрямів реформування системи вищої освіти України.

За результатами аналізу було визначено, що домінантними рисами, які виявлялись у реакціях науково-педагогічних працівників, є такі:

- розрізненість реакцій на необхідність впровадження змін;
- значна недовіра до тих, хто приймає освітні рішення, та відповідна невпевненість у необхідності таких рішень;

- пасивність у вияві первинних реакцій на заходи, що пов'язані з процесом реформування системи вищої освіти, та первинний спротив до таких нововведень;

- значна витривалість до очікування позитивних змін.

Крім того, під час аналізу результатів опитування було констатовано, що реакції науково-педагогічних працівників, які представляли однаковий регіон проживання, були схожими. Тому на лютий 2022 р. було заплановано провести додаткове дослідження, що дало б нам можливість підтвердити чи спростувати цю гіпотезу. Однак у зв'язку з воєнною агресією РФ проти України нами було перенесено це дослідження на пізніший термін.

Список використаних джерел

- Бойко О. Д. Історія України : навч. посіб. Вид. 3-тє, допов. Київ, 2008. 641 с.
- Дінцельбахер П. Історія європейської ментальності / пер. з нім. В. Кам'янця. Львів, 2021. 631 с.
- Поліщук І. О. Ментальність українців: політичний аспект. *Людина і політика*. 2002. No 1. С. 86–92.
- Чорномаз Б. Український національний менталітет – остання Барикада. Київ, 2016. 636 с.
- Hordiichuk, O. O. (2019). Terminological problems of the mentality category in socio-philosophical discourse. *Philosophy science*. 40 p.
- Köhler, W., & Winter, E. (2018). The mentality of apes. Routledge.
- Spitsyn Ye. S., Leshchenko V. O. (2021). Bologna process in Ukraine: trends, problems and perspectives. *The Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv*. No 14. P. 34–38.

References

- Boyko O. D. (2008). History of Ukraine : navch. posib. Type 3, extras. Kyiv. 641 p.
- Dinzelbacher P. (2021). History of European mentality / transl. with him. V. Kamyantsya. Lviv. 631 p.
- Polishchuk I. O. (2002). Mentality of Ukrainians: political aspect. *People and Politics*. No 1. P. 86–92.
- Chornomaz B. (2016). Ukrainian national mentality – the rest of the Barricade. Kyiv. 636 p.
- Hordiichuk, O. O. (2019). Terminological problems of the mentality category in socio-philosophical discourse. *Philosophy science*. 40 p.
- Köhler, W., & Winter, E. (2019). The mentality of apes. Routledge.
- Spitsyn Ye. S., Leshchenko V. O. (2021). Bologna process in Ukraine: trends, problems and perspectives. *The Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv*. No 14. P. 34–38.

Надійшла до редколегії 22.04.22

Yevheniy Spitsyn, PhD, Prof.
ORCID iD: 0000-0001-8385-4789

Victoria Leshchenko, postgraduate student
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

INFLUENCE OF NATIONAL MENTALITY ON THE REFORM OF HIGHER EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE

Globalization and integrative processes in the world, in particular the transition from the industrial period of its development, led to the renewal of approaches to the organization of the educational process in higher education institutions. To ensure the effectiveness of this process, governments try to anticipate all possible factors that can have both positive and negative effects. Among such factors, economic, political, legal, etc. are gaining more attention.

However, in addition to these factors, the success of the reform process is constantly correlated with the attitude of society to such measures, in particular the level of objectivity of their initial perception by direct participants in the reform process (lecturers, students, their parents), which usually correlates with certain mental characteristics society.

Understanding the types of mental manifestations of Ukrainians can help increase the effectiveness of the process of reforming the higher education system. The results of the study can be used in the direct planning of measures in one or another area of reform by the Ministry of Education and Science of Ukraine, in particular in developing a PR strategy for higher education reform to enhance the effectiveness of such measures.

Accordingly, the aim of the study was to determine the manifestations of mental factors in the context of the perception of research and teaching staff in the process of reforming the higher education system.

The article highlights the results of a study of the manifestation of mental factors in the reactions of research and teaching staff in the context of their perception of measures to reform the higher education system of Ukraine; the types of reactions of scientific and pedagogical workers, which correlate with the features of the Ukrainian mentality, to measures to reform higher education are identified.

Keywords: national psychology, features of Ukrainian national psychology, history of Ukrainian national psychology, reforming the higher education system, perception of reform.

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-369.2022.16.13>Кирило Тулін, асп.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ СФЕРИ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УКРАЇНІ

Розглянуто питання законодавчого регулювання політики щодо освіти національних меншин в Україні. Установлено, що існують такі проблемні аспекти у законодавстві, як: невизначеність правового регулювання, суперечливість норм права, колізії між чинними правилами та міжнародно прийнятими стандартами. Зазначено, що первинним елементом системи забезпечення освіти представників національних меншин є законодавство як міжнародне, так і вітчизняне. Розглянуто та проаналізовано міжнародні та вітчизняні нормативно-правові акти у сфері освіти національних меншин. Зазначено, що хоча законодавство України більшою мірою відповідає міжнародним актам, та все ж є потреба у погодженні вітчизняних нормативно-правових актів із визнаними і ратифікованими нею міжнародними та європейськими стандартами. Наведено порівняння із сусідніми для України країнами щодо роботи з національними меншинами. Виокремлено наявні недоліки в освітній системі для представників національних меншин, які в подальшому можна розглянути докладніше.

Ключові слова: національні меншини, освітня сфера, система освіти, освітні потреби, заклади освіти.

Постановка проблеми. У сучасному світі міграційні процеси мають небачені раніше масштаби, а громадянство перестає бути універсально сталою характеристикою особи. Зважаючи на такі глобальні зміни, питання освітнього середовища представників національних меншин в епоху державно-владних трансформацій особливо актуалізується. Додатковий інтерес викликають проблеми реалізації освітніх прав і потреб національних меншин, законодавче врегулювання, розроблення заходів щодо забезпечення та захисту, формування системи гарантій для їх реалізації. Це пов'язано з тим, що життєздатність національних меншин є ключовим питанням для збереження етнічного й культурного різноманіття держави. Освіта цієї групи громадян має свої особливості та потребує специфічної системи для її забезпечення.

Належна правова політика у сфері національних меншин визначає вагомий критерій демократичності держави, є індикатором толерантності суспільства, відповідності європейським цінностям цивілізованих народів. Поряд з цим виникає дисонанс абсолютизації прав національних меншин із тенденціями до захисту національних загальнодержавних інтересів, убезпечення територіальної цілісності та громадянства. В освітній сфері є проблема оптимального поєднання державної національної ідеології та права національних меншин на збереження самобутності, мови й культурно-ментальних атрибутів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи освітні проблеми представників національних меншин, науковці переважно досліджують проблеми, які виникають саме у ромських дітей в освіті, зокрема питання наявних можливих обмежень для рівного доступу до навчання як фактору суттєвої перешкоди на шляху до якісної освіти. У комплексній монографії С. Ван ден Богардом особливу увагу приділено проблемі сегрегації в освіті представників ромської національної меншини в Європі, водночас зосереджено увагу на імплементації міжнародного публічного права Рамкової конвенції про захист національних меншин (Framework Convention for the Protection of National Minorities) Ради Європи та Директиви про расову рівність 2000/43/ЄС Європейського Союзу (Council Directive 2000/43/EC implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin) [Van den Bogaert, 2018].

Метою статті є аналіз діяльності із забезпечення освітніх потреб національних меншин у сфері освіти шляхом

визначення системи освіти, що регульована правовою політикою, інституційними й організаційними гарантіями, виокремленням проблемних аспектів у сфері української освіти та визначенням можливостей їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Для України проблематика, що розглядається, має геополітичне значення. Нині на українській території проживають представники понад ста тридцяти національних меншин та народностей. Ідеологія мультикультуралізму є основою української нації. Близько 400 тис. представників національних меншин використовують рідну мову для здобуття загальної середньої освіти. Водночас за понад тридцять років становлення української державності не розроблена комплексна правова етнополітична стратегія, що безпосередньо впливає на розвиток освітньої сфери. Невизначеність правового регулювання, суперечливість норм права, колізії у чинних правилах та міжнародно прийнятих стандартах – значуща проблематика сучасної України. Виявлення проблемних питань у системі надання освітніх послуг представникам національних меншин, позитивні аспекти взаємодії, розгляд цілісного механізму в освіті в Україні є нагальними питаннями, що потребують вирішення.

Якісна освіта сприяє соціальному залученню, економічному зростанню та інноваціям. Тож освітня сфера має становити той "плацдарм", що зможе оптимально поєднати інтереси всіх груп. Національні меншини мають власні інтереси в контексті збереження традицій, звичаїв та мови. Остання є визначальним чинником, що вказує на належність правової політики держави, її людиноцентризм та гуманізм. Національні меншини, навіть у державах із розвиненим рівнем освітньої та правової сфери, залишаються в невідгданому, часто дискримінаційному становищі. Відповідно до Звіту у сфері освіти США за 2018 рік, існують групи, які традиційно мають труднощі з навчанням, серед них учні національних, етнічних та расових груп, і для цього в державі функціонує 4360 спеціалізованих освітніх установ [The National Center, 2019]. У численних дослідженнях, проведених у Великій Британії, зазначено, що ромські студенти у цій країні мають значно нижчий рівень освіти [Butterworth, 2019].

Демографічний процес має змінний характер, національні меншини існують у кожній державі, а їх кількість не є сталою. Глобальні трансформації посилюють тенденції зростання кількості представників досліджуваної групи населення. Можливість вибору місця проживання

передбачає утворення широкої групи мігрантів. Це можуть бути трудові та інші мігранти, які, асимілюючись із населенням, потребують особливої уваги до освітнього процесу їх та їхніх дітей.

Ще одним чинником зростання чисельності національних меншин є стрімке зростання кількості біженців. Військові дії, політичні загрози, економічні чи інші чинники, які можуть бути об'єктивною причиною побоювання, що в державі громадянства людина може стати жертвою певних обставин, унаслідок яких її права та свободи буде порушено. Згідно з останнім звітом ООН щодо проблем міграції 84 млн людей по всьому світу в 2020 р. через переслідування, конфлікти, насильство, порушення прав людини або інші серйозні події були змушені переміститися в іншу країну. Тільки у Венесуелі 73 % населення стали біженцями у сусідні країни [UNHCR, 2020]. А у зв'язку із широкомасштабним вторгненням 24 лютого 2022 р. росії в Україну кількість українських біженців становила більше, ніж 6 млн осіб [UNHCR, 2022]. Реформування освітнього середовища змінювалося в контексті прийняття широкомасштабних спеціальних заходів та концепцій для освітньої інтеграції дітей-біженців відповідно до фінансових та структурних можливостей, інституційної логіки та попереднього досвіду [Koehler and Schneider, 2019].

Первинним елементом системи забезпечення освіти представників національних меншин є законодавство як міжнародне, так і вітчизняне. Ратифіковані міжнародні акти також мають пріоритет перед національними. Питання захисту національних меншин регулюється актами міжнародного права, про що йшлося в інших дослідженнях [Czepek and Karska, 2021]. Серед міжнародних актів можна виділити Декларацію про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин, яка прийнята резолюцією 47/135 Генеральної Асамблеї ООН від 18 грудня 1992 р. (Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities). У ній тільки опосередковано згадано заходи у сфері освіти, які повинна гарантувати держава, а окремої уваги праву на освіту національних меншин не приділено. Значення цього акта, проте, є вагомим, оскільки він єдиний на міжнародному рівні визначає цінність захисту прав та свобод громадян із представників національних меншин.

На регіональному європейському рівні основним документом є Рамкова конвенція Ради Європи про захист національних меншин від 1994 р., до якої Україна приєдналася в 1997 р. На с. 12-14 цієї Конвенції зазначено про забезпечення освітніх потреб меншин, звернено увагу на гарантування викладання рідної мови, вивчення її в освітніх закладах, належну підготовку вчителів, методичного забезпечення, а також можливість існування приватних шкіл національних меншин [The Framework Convention..., 1994].

На конституційному рівні в Україні ст. 53 визначено, що національним меншинам гарантовано право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних закладах освіти або через національні культурні товариства [Конституція України, 1996]. Така конституційна догма є характерною для багатьох країн Європи. Наприклад, позитивною в цій сфері є конституційна норма Румунії, де у ст. 32 визначено право осіб, які належать до національних меншин, на вивчення рідної мови та їхнє право на освіту цією мовою, що гарантовані державою [The Constitution of Romania,

1991]. Важливо також, що правовому статусу національних меншин у Конституції цієї держави приділено неабияку увагу, зокрема ст. 120 щодо їх взаємодії з органами влади, ст. 128 – право на висловлювання рідною мовою в судах, ст. 6 – розвиток самобутності та ст. 62 щодо їхніх виборчих прав. Таку значну увагу на конституційному рівні можна оцінити особливо позитивно, оскільки це сприяє розвитку прав та свобод національних меншин і збереженню їхньої ідентичності.

Загальним комплексним документом у сфері освіти є Закон України "Про освіту", у ст. 7 якого визначено особливості навчання представників національних меншин [Закон України "Про освіту", 2017]. Стаття містить декларативні гасла про гарантування права на освіту національних меншин і має згадку про створення спеціальних класів (груп) для них. Проте чіткої вказівки не передбачає, тому саме цей нормативний акт викликав найбільшу дискусію в суспільстві та занепокоєння з боку урядів європейських держав, зокрема Польщі, Угорщини й Румунії.

Національне законодавство необхідно розглянути в розрізі рівнів освіти. У ст. 7 Закону України "Про дошкільну освіту" одним із ключових завдань є не тільки виховання в дітей поваги до рідної мови, а й необхідність формування любові до мови національних меншин. Поряд із цим субординований обов'язок у ст. 36 визначено і за батьками дитини чи особами, які її замінюють [Закон України "Про дошкільну освіту", 2001].

Найбільш широко репрезентує право на мову національних меншин Закон України "Про повну загальну середню освіту" [Закон України "Про повну загальну середню освіту", 2020]. Цей факт можна пояснити його нещодавнім оновленням, тому законодавець акцентував на проблемних аспектах правової етнополітики в контексті імплементації міжнародних стандартів та взяв до уваги проблеми, визначені Венеціанською комісією. Ключовою є ст. 5 цього Закону, яка гарантує й забезпечує право вивчення мови національних меншин на багатьох рівнях, серед яких як заклади державної та комунальної власності, так і громадські (національні культурні товариства). Така політика визначає двомовне середовище освіти, де поряд з національною мовою навчання може вестися мовою національних меншин. Досліджуваний нормативний акт також установлює мовні норми. Акцентуємо на тому, що вони визначені не в контексті національної мови, а державної, і становлять 20 % із поступовим збільшенням для старших класів до 40 %. З метою підготовки громадян із представників національних меншин до наступного рівня освіти, забезпечення можливості без перепон отримувати доступ до вищої освіти, базова і профільна освіта передбачає квоту для державної мови не менше ніж 80 %. Статтею 12 цього Закону визначено право на створення класів (груп) із мовою навчання національних меншин за заявою батьків.

Закон України "Про вищу освіту" у п. 11 ст. 44 забезпечує право особи за бажанням отримати завдання для зовнішнього незалежного оцінювання як засобу оцінювання результатів навчання мовою національної меншини за умови, якщо навчання відповідно здійснювалося цією мовою [Закон України "Про вищу освіту", 2014]. Оцінити таку можливість можна як позитивний методологічний підхід, що спрямовує на реалізацію принципу рівності в отриманні доступу до освіти незалежно від національних ознак, така норма є приписом, що запобігає дискримінації в освітній сфері.

Звернемо увагу на статистику до прийняття законодавчих змін (за 2016 р.), яка свідчить, що 55 % дітей із шкіл у румунських густонаселених громадах і 62 % з них зі шкіл у густонаселених угорських громадах не пройшли Зовнішнє незалежне тестування на компетенції з української мови, а це є необхідною умовою для вступу до закладів вищої освіти та надає доступ до робочих місць у державному секторі.

Отже, загалом національне законодавство відповідає міжнародним та європейським стандартам щодо освіти національних меншин, містить норми й гарантії щодо забезпечення ціннісного розуміння рідної мови національної меншини та, у широкому розумінні, законодавцю вдалося віднайти баланс між національними й ментально-культурними інтересами цих груп українських громадян.

Серед недоліків законодавчого регулювання означеного питання в Україні можна виділити таке. Дискримінація представників національних меншин за характеристикою їх належності до держави походження. Так, п. 6 ст. 5 Закону України "Про повну загальну середню освіту" надає пріоритетне право особам, які належать до національних меншин України та мови яких є офіційними мовами Європейського Союзу. Водночас поза увагою залишені інші національні меншини. Саме вони й становлять найбільші три групи, зокрема за останнім переписом населення частка росіян становила 17,3 % від загальної кількості населення, білоруси – 0,6 % та молдаване – 0,5 % відповідно [Державний комітет статистики України, 2001]. До реформи освіти 2020 р. в Україні існувало 200 російськомовних шкіл, які нині перейшли на державну мову викладання.

Відсутність у Законі "Про позашкільну освіту" згадки про реалізацію права на освіту представників національних меншин [Закон України "Про позашкільну освіту", 2000]. Ця освітня система якраз і націлена на розвиток знань, умінь та навичок, що здобувають вихованці, учні й слухачі в закладах позашкільної освіти. Утворення таких закладів у контексті співпраці з громадськими та релігійними організаціями, що представляють національні й етнічні меншини, було б доречним механізмом сприяння доступу до освіти таких груп громадян.

Негативно можна оцінити у сфері діяльності національних меншин також і ще один чинний нормативний акт – Закон України "Про професійну (професійно-технічну) освіту", який не містить жодних особливостей щодо здобуття знань та навичок на відповідному освітньому рівні [Закон України "Про професійну...", 1998]. Зазначене зумовлює дисонанс із п. 5 ст. 7 Закону України "Про освіту", де визначено право здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти вивчати мови національних меншин як окремі дисципліни.

Гарною практикою стало б утворення груп із мовою навчання для національних меншин не тільки на шкільному, але й на рівні дошкільної освіти. Такий крок особливо сприятиме законним інтересам дитини, оскільки саме дошкільнята потребують оптимальної соціалізації без радикальної зміни звичних умов навколишнього середовища. Відсутність розуміння для них мови не тільки не сприяє належному наданню освітніх послуг, а й спричиняє ментально-психологічні проблеми дитини. Безумовно, можна визначити, що загальний законодавчий акт "Про освіту" згадує про можливість забезпечення такого права в дошкільній освіті (ст. 7). Проте така система призводить до колізійності норм. В

українській теоретичній доктрині діє принцип, відповідно до якого пріоритетом є спеціалізоване законодавство, у нашому ж випадку Закон України "Про дошкільну освіту". Тому доречним буде додаткове висвітлення можливостей представників національних меншин і в цьому акті. У такий спосіб усуватиметься різотлумачність правил і норм для їх реалізатора на місцях. Хоча на практиці такі групи створюються, беручи за основу загальний акт "Про освіту".

Є потреба у погодженні законодавства України із визнаними і ратифікованими нею міжнародними та європейськими стандартами. Рамкова конвенція (ст. 13) вказує, що держави визнають право національних меншин створювати власні приватні заклади освіти. Таке право не передбачено національними нормами, тому дискусії з цього приводу ще можуть тривати.

Доречною видається практика використання досвіду іноземних держав, зокрема Румунії, у напрямі розвитку територіальної доступності закладів освіти для національних меншин. У ст. 10 Закону про національну освіту Румунії [LEGEA educației naționale, 2011] зазначено, що в кожному місті чи містечку створюються та функціонують заклади освіти з навчанням державною мовою та, у разі потреби, з навчанням мовами національних меншин, або навчання здійснюється рідною мовою в найближчому місті, якщо це можливо. До того ж ст. 45 визначає додаткові зобов'язання держави утримувати учнів, які не мають можливості навчатися рідною мовою у своєму місті, за рахунок оплати проїзду або отримання безкоштовного харчування та проживання в пансіонаті закладу освіти з навчанням мовою тієї меншини. Щодо досвіду Румунії, то можна запозичити для українського законодавства норму, відповідно до якої у керівний склад закладу освіти входить особа, що є представником цієї меншини.

Система забезпечення освітніх потреб включає також мережу освітніх закладів, що функціонують у державі, та адміністративних установ на державному та територіальному рівнях, які забезпечують управління у сфері освіти. Міністерство освіти і науки України забезпечує формування та реалізацію державної політики у сферах освіти й науки, і є головним органом у цій сфері серед центральних органів виконавчої влади.

Для забезпечення освітніх та мовних потреб представників національних меншин функціонує мережа освітніх закладів. Звернемо увагу, що запроваджений нині принцип децентралізації адміністративних повноважень у сфері освіти [Маріуц, 2016, с. 54] та автономії освітнього закладу значно покращує ситуацію, оскільки на локальному рівні помітніші проблеми, з якими стикаються представники національних меншин. Такі принципи є характерними для більшості європейських держав, чітко визначені в законодавстві, наприклад у Румунії про це зазначено у ст. 3 Закону про національну освіту.

Важливо зауважити, що після освітньої реформи мережа закладів освіти не зменшується, і це оцінюється особливо позитивно. Сьогодні так само продовжують функціонувати заклади середньої освіти, в яких ведеться викладання польською мовою (4 школи – у Львівській області, 2 – у Хмельницькій і одна – в Івано-Франківську). Проте кількість учнів у них збільшується, незалежно від загальної тенденції зменшення кількості дітей в Україні. Наприклад, станом на 2011-2012 н. р. у Львівській області навчалось 746 учнів, а в 2020-2021

вже 929 представників національних меншин. Загалом за цей рік за кошти державного бюджету видано близько 140 тис. примірників підручників польською мовою.

Щодо представників угорської національної меншини, то ситуація за 2020-2021 н. р. така: функціонують 110 дошкільних закладів, у яких діють групи та 101 заклад, де є класи з навчанням угорською мовою. Є 68 закладів загальної середньої освіти, в яких викладання ведеться угорською мовою. За кошти державного бюджету видано майже 31 тис. примірників підручників.

Для порівняння звернемося до досвіду Румунії, в якій є лише один навчальний заклад з українською мовою викладання (ліцей імені Тараса Шевченка в м. Сігету-Мармація), хоча це є третя за чисельністю національна меншина, що за даними останнього перепису населення становила 65 472 особи [Populația după etnie la recensământul, 2002]. Така кількість закладів освіти може забезпечити освітні потреби української національної меншини.

Висновок. Ідеологічною основою етнополітики демократичних держав має бути оптимальний баланс між національними державними інтересами та традиційними культурними цінностями національних меншин, що первинно забезпечено через сферу освіти. Глобальні трансформаційні процеси посилюють тенденції щодо зростання кількості представників національних меншин через такі демографічні процеси, як міграція та біженство.

Виокремлено першочергові шляхи розв'язання проблем у забезпеченні освітніх потреб національних меншин у сфері освіти в Україні, а саме: розглянути міжнародні, європейські регіональні й національні правові акти та погодити їх; оптимізувати функціонування органів публічної влади; сформувати комплексну структуру закладів освіти на всіх рівнях; забезпечити додаткові організаційні й економічні гарантії освітніх прав.

Загалом українське національне законодавство більшою мірою відповідає міжнародним та європейським стандартам щодо освіти національних меншин. Виокремлено такі наявні недоліки, які в подальшому потребують детальнішого дослідження: дискримінація неєвропейських представників національних меншин за характеристикою їх належності до держави походження; незалученість позашкільної освітньої системи до забезпечення освітніх потреб представників національних меншин; неможливість навчатися рідною мовою на рівні професійно-технічної освіти; колізія законодавства у сфері створення груп дошкільної освіти з національною мовою виховання; ненадання можливості створювати власні приватні освітні та заклади з національною мовою викладання; невіршення питання територіальної доступності закладу освіти.

Список використаних джерел

- Закон України "Про вищу освіту" (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Закон України "Про дошкільну освіту" (2001). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
- Закон України "Про освіту" (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Закон України "Про повну загальну середню освіту" (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- Закон України "Про позашкільну освіту" (2000). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>

Закон України "Про професійну (професійно-технічну) освіту" (1998). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>

Державний комітет статистики України. Особи, які належать до національних меншин України, мови яких є офіційними мовами Європейського Союзу (2001). URL: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/>

Мариц, І. (2016). Автономія європейських шкіл у контексті гуманізації освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка* 2: 50-4. 54.

Butterworth, A. (2019). *Issues in Roma Education: The Relationship Between Language and the Educational Needs of Roma Students*. Research in Teacher Education 9 (1): 34-38. DOI: 10.15123/uel.88z54

Czepek, V. A. (2021). *Peace Agreements as International Legal Acts Protecting National Minorities: The Scope Ratione Personae Bialystok Legal Studies Bialostockie Studia Prawnicze* 26: 75-89. DOI: 10.15290/bsp.2021.26.05.05

Koehler, C. a. (2019). *Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe*. CMS. 7:28. DOI: 10.1186/s40878-019-0129-3

LEGEA educației naționale. Luni, 10 ianuarie 2011 (2011). URL: https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/law-no-12011-education_en

Populația după etnie la recensământul din perioada 1930-2002, pe județe (2002). URL: <http://www.insse.ro/cms/files/RPL2002INS/vol4/titluriv4.htm>

The Constitution of Romania (1991). URL: <https://www.presidency.ro/en/the-constitution-of-romania>

The Framework Convention for the Protection of National Minorities. (November 10, 1994). URL: <https://www.coe.int/en/web/minorities/at-a-glance>

The National Center for Education (2019). *Statistics Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2018*. U.S. Department of Education.

UNHCR (2020). *Global Trends – Forced displacement in 2020*. URL: <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/>

Van den Bogaert, S. (2018). *Segregation of Roma Children in Education*. Brill Publishing.

References

- Zakon Ukrainy "Pro vyshhu osvitu" (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Zakon Ukrainy "Pro doshkilnu osvitu" (2001). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
- Zakon Ukrainy "Pro osvitu" (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Zakon Ukrainy "Pro povnu zaghalnu serednju osvitu" (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- Zakon Ukrainy "Pro pozashkilnu osvitu" (2000). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
- Zakon Ukrainy "Pro profesijnu (profesijno-tekhnicnu) osvitu" (1998). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>
- Derzhavnyj komitet statystyky Ukrainy. Osoby, jaki nalezhajut do nacionalnykh menshyn Ukrainy, movy jakykh je oficijnymy movamy Jevropejskogo Sojuzu (2001). URL: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/>
- Mariut, I. (2016). Avtonomija jevropejskykh shkil u konteksti gumanizaciji osvity. *Visnyk Kyjivskogo nacionalnogho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagoghika* 2: 50-4. 54.
- Butterworth, A. (2019). *Issues in Roma Education: The Relationship Between Language and the Educational Needs of Roma Students*. Research in Teacher Education 9 (1): 34-38. DOI: 10.15123/uel.88z54
- Czepek, V. A. (2021). *Peace Agreements as International Legal Acts Protecting National Minorities: The Scope Ratione Personae Bialystok Legal Studies Bialostockie Studia Prawnicze* 26: 75-89. DOI: 10.15290/bsp.2021.26.05.05
- Koehler, C. A. (2019). *Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe*. CMS. 7:28. DOI: 10.1186/s40878-019-0129-3
- LEGEA educației naționale. Luni, 10 ianuarie 2011 (2011). URL: https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/law-no-12011-education_en
- Populația după etnie la recensământul din perioada 1930-2002, pe județe (2002). URL: <http://www.insse.ro/cms/files/RPL2002INS/vol4/titluriv4.htm>
- The Constitution of Romania (1991). URL: <https://www.presidency.ro/en/the-constitution-of-romania>
- The Framework Convention for the Protection of National Minorities (November 10, 1994). URL: <https://www.coe.int/en/web/minorities/at-a-glance>
- The National Center for Education (2019). *Statistics Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2018*. U.S. Department of Education.
- UNHCR (2020). *Global Trends – Forced displacement in 2020*. URL: <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/>
- Van den Bogaert, S. (2018). *Segregation of Roma Children in Education*. Brill Publishing.

Надійшла до редколегії 28.03.22

Kyrylo Tulin, postgraduate student
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

LEGAL REGULATION OF EDUCATION OF NATIONAL MINORITIES IN UKRAINE

The article deals with the issue of legislative regulation of policy on the education of national minorities in Ukraine. It was determined that there are such problematic aspects in the legislation as the uncertainty of legal regulation, a contradiction of legal norms, and collisions between current rules and internationally accepted standards. It is noted that the primary element of the system of ensuring the education of representatives of national minorities is both international and domestic legislation. International and domestic legal acts in the field of education of national minorities have been reviewed and analyzed. It is noted that although the legislation of Ukraine largely corresponds to international acts, there is still a need to bring the domestic legislation into line with the international and European standards recognized and ratified by it. It is indicated that, in general, the national corresponds to the international and educational standards of national minorities, contains norms and guarantees of European provision of valuable understanding of the native language of national legislation, and, in a broad sense, legislators can find a balance between the national and psychological and cultural interests of these groups of Ukrainian citizens. A comparison with Ukraine's neighbouring countries regarding work with national minorities is given. Existing shortcomings in the educational system for representatives of national minorities are highlighted, which can be considered in more detail in the future. The ideological basis of the ethnopolitics of democratic states should be an optimal balance between national state interests and traditional cultural values of national minorities, which is primarily ensured through the sphere of education. Global transformational processes have strengthened the tendency to increase the number of representatives of national minorities due to such demographic processes as migration and refugees. Priority ways of solving problems in ensuring the educational needs of national minorities in the field of education in Ukraine are highlighted, namely: considering international, European, regional and national legal acts and bringing them into compliance; optimizing the functioning of public authorities; form a comprehensive structure of educational institutions at all levels; provide additional organizational and economic guarantees of educational rights.

Keywords: national minorities, the field of education, system of education, educational needs, educational institutions.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Головко Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: +38 (067) 498 31 90; e-mail: Golovkonata@ukr.net

Кузнєцова Оксана Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов фінансового факультету, Державний вищий навчальний заклад "Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана", Київ, Україна.

Контактна інформація: e-mail: kuznetsova. o.o.@gmail.com

Holovko Nataliya – PhD, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact information: +38 (067) 498 31 90; e-mail: Golovkonata@ukr.net

Kuznetsova Oksana – PhD, Associate Professor Foreign languages department of Finance Fakulty National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, Ukraine.

Contact information: e-mail: kuznetsova. o.o.@gmail.com

Жиленко Микола Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: +38 (067) 456 18 23; e-mail: zhylenko@knu.ua

Zhylenko Mykola – PhD, associate professor of department of pedagogics of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact information: +38 (067) 456 18 23; e-mail: zhylenko@knu.ua

Кузьменко Надія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: +38 (044) 521 35 13; e-mail: pedagogika@ukr.net

Kuzmenko Nadiia – Doktor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy Department, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact information: +38 (044) 521 35 13; e-mail: pedagogika@ukr.net

Левицька Людмила Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: +38 (044) 521 35 13; e-mail: Ludmbogd@ukr.net

Lyudmyla Levytska – PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact information: +38 (044) 521 35 13; e-mail: Ludmbogd@ukr.net

Локарева Галина Василівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, Запорізький національний університет, Запоріжжя, Україна.

Контактна інформація: +38 (099) 435 84 53; e-mail: lokareva.g@gmail.com

Чорна Ганна Володимирівна – викладачка кафедри дошкільної та початкової освіти, аспірантка, Запорізький національний університет, Запоріжжя, Україна.

Контактна інформація: +38 (093) 312 86 40; e-mail: chorna.a.v@ukr.net

Lokareva Halina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.

Contact information: +38 (099) 435 84 53; e-mail: lokareva.g@gmail.com

Chorna Hanna – Lecturer of the Department of Preschool and Primary Education, Postgraduate Student of the Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.

Contact information: +38 (093) 312 86 40; e-mail: chorna.a.v@ukr.net

Марушкевич Алла Адамівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: e-mail: 7591@ukr.net

Marushkevych Alla – Doktor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Professor, head of the department of pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact information: e-mail: 7591@ukr.net

Москаленко Алла Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з навчальної роботи, доцент кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: +38 (093) 092 41 51; e-mail: alla_moskalenko@ukr.net

Moskalenko Alla – PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor, deputy dean for academic work of the Faculty of Psychology at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact information: +38 (093) 092 41 51; e-mail: alla_moskalenko@ukr.net

Плахотнік Ольга Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: +38 (067) 293 47 82; e-mail: olgaplachotnik@hotmail.com

Plakhotnik Olga – Doctor of education sciences, senior lecturer, professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact information: +38 (067) 293 47 82; e-mail: olgaplachotnik@hotmail.com

Поляк Ольга Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: +38 (067) 944 17 28; e-mail: poliak.olga78@gmail.com

Poliak Olga – PhD, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 (067) 944 17 28; e-mail: poliak.olga78@gmail.com

Пономарьов Олександр Сергійович – аспірант кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: +38 (050) 730 81 37; e-mail: ponomarof@ukr.net

Ponomaryov Aleksandr – postgraduate student of the Department of Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact information: +38 (050) 730 81 37; e-mail: ponomarof@ukr.net

Скрипнікова Валерія Олегівна – ад'юнкт кафедри суспільних наук, Національний університет оборони України імені І. Черняхівського, Київ, Україна.

Контактна інформація: +38 (066) 208 35 33; e-mail: wellsvo087@ukr.net

Skrypnikova Valeriia – adjunct professor of the Department of Social Sciences, National Defense University of Ukraine named after I. Chernyakhovsky, Kyiv, Ukraine.

Contact information: +38 (066) 208 35 33; e-mail: wellsvo087@ukr.net

Спіцин Євгеній Сергійович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: e-mail: spizin.evg@gmail.com

Лещенко Вікторія Олексіївна – магістр кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: +38 (093) 470 86 34; e-mail: victoria.leshchenko@gmail.com

Spitsin Yevheniy – PhD in pedagogical sciences, professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact information: e-mail: spizin.evg@gmail.com

Leshchenko Victoria – Master of the Department of Pedagogy, Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact information: +38 (093) 470 86 34; e-mail: victoria.leshchenko@gmail.com

Тулін Кирило Сергійович – аспірант кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: +38 (093) 558 69 05; e-mail: tulinkirill4@gmail.com

Tulin Kyrylo – postgraduate student of the Department of Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact information: +38 (093) 558 69 05; e-mail: tulinkirill4@gmail.com

Наукове видання



ВІСНИК
КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІКА

Випуск 2(16)

Редактор С. Крушельницька

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"

The authors are responsible for the given opinions, made statements, accuracy of the quotations, economical and statistical data, terminology, proper names and other information. The Editorial Board reserves the right to shorten and edit the submitted materials.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.



Формат 60x84^{1/8}. Ум. друк. арк. 8,1. Наклад 300. Зам. № 222-10511.
Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний. Вид. № Пс2.
Підписано до друку 13.12.21

Видавець і виготовлювач
ВПЦ "Київський університет"

Б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601, Україна
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 72; тел./факс (38044) 239 31 28
e-mail: vpc_div.chief@univ.net.ua; redaktor@univ.net.ua
[http: vpc.knu.ua](http://vpc.knu.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02